التعليم العالى فى المملكة العربية السعودية

(بحـــوث ودراســات)

د. هادية محمد أبو كليله

أستاذ تخطيط التعليم واقتصادياته

وكيل كلية التربية بدمياط

للدراسات العليا والعلاقات الثقافية والبحوث

جامعة المنصورة

الناشر

دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

تليفاكس: ٥٣٥٤٤٣٨ - الإسكندرية

التعليم العالى فى المملكة العربية السعودية

التعليم العالى فى المملكة العربية السعودية
(بحوث ودراسات)
د. هادية محمد رشاد أبو كليله
كمبيوتر: (دار الوفاء)
الطباعة: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
ش ملك حفنى قبلى السكة الحديد
بجوار مساكن دربالة بلوك رقم٣
الرقم البريدى: ٢١٤١١ - الإسكندرية
رقم الإيداع: ١٣٩٥٧/ ٢٠٠١
الترقيم الدولى: 3 - 180 - 327 - 977

إهداء

إلى المَعلمـــة الســـعودية .. طالبـــة الأمـــس أهدى هذا العمل حرصا على تحقيق التواصل بـــين مـــا تعلمتـــه بـــالأمس، ومـــا تعلمـــه اليـــــوم ..

مقدمـــة

تتطلع المجتمعات إلى تنمية التعليم العالى وتطويره من منطلق الدور الهام الذى يقوم به والوظائف المناطة به من إعداد للقـوة البشـرية المؤهلـة بـالكم والكيـف اللازمين للنهوض بخطط التنمية الشاملة، ومن نشر للعلـم والثقافة والمعرفة بين أبناء المجتمع، ومن إعداد للبحـوث النظرية والتطبيقية التى تساهم فـى رقـى المجتمـع وتقدمه .. إلخ.

والمملكة العربية السعودية تولى التعليم بعامة والتعليم العالى بخاصة رعاية وعناية، فقد شـهد التعليم السعودى طفرة كبيرة فى أعداده ومناهجه وأنشطته فـى السنوات الأخيرة. وبالرغم من هذا فما زالـت أعداد الراغبين فى الالتحاق بالتعليم العالى السعودى كبيرة وربما تزيد فى المستقبل مما يشكل عبئا على موارد التعليم.

والكتاب الحالى يتضمن عدة دراسات أجريـت علـى أرض الواقـع أثنـاء العمل فـى السعودية تنـاولت بعض جوانـب التعليـم العـالى فـى المملكـة العربيـة السعودية رأيت أن أضمها معًا لعلها تساهم فى وضع خطوط عامة حول سياسة التعليم العالى بالمملكة فى عدة جوانب ربما تكون هامة مثل الطلب الاجتماعى علـى التعليم والكفاية الداخلية له، والإشراف التربوى وإعداد المعلم ودور كليات التربية فى هذا الإعداد.

والدراسات التى يتناولها هذا الكتاب هى:

١- الطلـب الاجتمـاعى علـى التعليـم العـالى بالمملكـة العربيـة السـعودية عواملـه واتجاهاته المستقبلية.

٢- الكفاءة الداخلية للتعليم بجامعة الملك فيصل

٣- دور كلية التربية جامعة الملك فيصل فى إعداد المعلم.

٤- مهام المشرف التربوى بجامعة الملك فيصل.

وهذه البحوث التى يحتويها هذا الكتاب هى خلاصة جهد علمى وبحثى لست سنوات تناولت بعض جوانب التعليم العالى السعودى عن قرب.

أرجو أن يجد فيها القارئ العربى عموما والسعودى خصوصا ما يكشف النقاب عن بعض ملامح هذا التعليم.

دمياط الجديدة فى ٢٠٠١/٥/٨ د. هاديه محمد رشاد أبو كليلة

الدراسة الأولى

الطلب الاجتماعى على التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية عوامله واتجاهاته المستقبلية

مقدمة

لم يعد التعليم خدمة يجب على الدولة أن تقدمها لأبنائها فحسب، بل أصبح بالإضافة إلى ذلك استثمارًا بشريًا يفوق أنواع الاستثمار الأخرى، حيث أكدت دراسات العائد الاقتصادى أن الاستثمار البشرى يعد أعلى من الاستثمار المادى، ونفس الشئ بالنسبة للعائد الاجتماعى للتعليم.

ومن هذا المنطلق تولى المجتمعات على اختلاف أشكالها- اهتمامًا بالتعليم من حيث تمويله والانفاق عليه، كما تحاول توفير الفرص المتكافئة أمام كل أبنائها للالتحاق بمراحل التعليم المختلفة.

ويعكس عدد الأطفال الذين يحاولون دخول المدارس، والذين يستمرون بها حتى مراحل التعليم العالى، الطلب الاجتماعى على التعليم فى مجتمع ما. وهناك عدة عوامل أو قوى تؤثر فى الطلب الاجتماعى على التعليم، يختلف الوزن النسبى لكل منها بين المجتمعات المختلفة، كما تختلف الأهمية النسبية لهذه العوامل مجتمعة من دولة لأخرى. وبالرغم من هذا الاختلاف، فإنه بصفة عامة توجد عدة قوى وراء الطلب الاجتماعى على التعليم مؤثرة فى زيادته والإقبال عليه من قبل أبناء المجتمع، من أهم هذه القوى[1]

١ - الطموح التعليمى المتزايد لكل من الآباء والأبناء.

٢- التنمية التربوية وهى شرط هام للتنمية الاجتماعية الشاملة.

٣- تأكيد ديمقراطية التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص.

٤- الزيادة السكانية.

والمملكة العربية السعودية شأنها شأن كل الدول تولى التعليم رعاية وعناية فى كل مراحله. فقد شهد النظام التعليمى السعودى طفرة كبيرة فى أعداده، حيث تشير الإحصاءات إلى أن عدد الطلاب عام ١٣٩٥هـ بلغ حوالى ٩٩٨ ألف طالب بمراحل التعليم العام، ثم ارتفع هذا العدد إلى ٢,٥ مليون عام ١٤٠٥هـ.[2]

"ومع استمرار ارتفاع معدلات النمو السكانى التى تصل إلى ٤٪، فإنه من المتوقع أن يواجه النظام التعليمى السعودى نموًا هائلاً فى الطلب الاجتماعى على التعليم فى السنوات المقبلة"[٣].

ولقد حظى التعليم العالى فى السعودية باهتمام خاص من المسئولين. ويرجع ذلك إلى الصلة الوثيقة بين التعليم العالى والتنمية، كما يرجع إلى استجابة حكومة المملكة لشدة الطلب الاجتماعى على هذا النوع من التعليم، الذى حرم منه أبناء المملكة طويلاً فى الماضى. الأمر الذى أدى إلى إنشاء العديد من الجامعات السعودية التى بلغ عددها سبع، بالإضافة إلى عدة كليات تقنية ومعاهد عالية[٤].

وتزداد حدة القبول بالجامعات السعودية مع مرور الوقت، فقد ارتفع عدد الطلبة المقيدين بها من (٥٤٥٠٩) عام ١٤٠١ هـ إلى (١٠١٤١٠) عام ١٤٠٦هـ بمعدل نمو سنوى ١٧٪.[٥]

وبالرغم من الجهود المبذولة لتوفير التعليم الجامعى لكل راغب فيه وقادر عليه بالمملكة فما زالت أعداد الطلبة الراغبين فى دخول الجامعة كبيرة، وربما تزيد مستقبلا. ولا شك أن لذلك أسباب أو عوامل هى قوى الطلب الاجتماعى على التعليم العالى، والتى ستحاول الدراسة الحالية أن تكشف عنها من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما هى العوامل التى تحدد الطلب الاجتماعى على التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية؟

٢- إلى أى مدى تختلف هذه العوامل باختلاف الجنس (ذكور - إناث)؟

٣- ما هى اتجاهات الطلب الاجتماعى على التعليم العالى بالمملكة مستقبلاً؟

٤- ما هى الاحتياطات الواجب اتخاذها بشأن الطلب الاجتماعى على التعليم العالى مستقبلاً.

فرض البحث:

لا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث من حيث تحديدهم العوامل المسئولة عن التحاقهم بالتعليم العالى.

حدود البحث:

اقتصر البحث على عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل بالإحصاء بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

تأتى أهمية دراسة الطلب الاجتماعي على التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية متمثلة فى أنها تقع فى ميدان التخطيط التربوى، الذى من شأنه أن يضع الخطوط العامة أو الموجهات - التى يتوقع حدوثها مستقبلا - أمام متخذ القرار، حتى يستند إلى أساس علمى فى اتخاذ القرارات بالعملية التربوية فى المستقبل من حيث الكوادر البشرية والإمكانات المادية وغيرها.

كما أن التعرف على القوى المسئولة عن زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم العالى - كما يراها الطلاب والطالبات - يكشف عن دوافع الالتحاق بالجامعة، مما يبصر المسئولين بتلك القوى، والعمل على وضع استراتيجية تكفل توفير الفرص التعليمية المختلفة للراغبين فى الالتحاق بالتعليم العالى، بحيث تراعى التوازن بين مخرجات هذا النوع من التعليم ومتطلبات خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية، حتى يمكن تلاقى مشكلة البطالة فى المستقبل.

أهداف البحث:

تحددت أهداف البحث فى الآتى:

١ - الكشف عن العوامل المسئولة عن زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم العالى بالمملكة.

٢- التعرف على مدى اختلاف هذه العوامل بين الطلاب والطالبات.

٣- التعرف على اتجاهات الطلب الاجتماعى على التعليم العالى بالمملكة مستقبلا.

٤- اقتراح التدابير والضمانات اللازمة لمواجهة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي في المستقبل.

خطة البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث ولاختبار فرضه ولتحقيق أهدافه، فقد جاءت خطته على النحو الآتي:

أولاً: إطار نظري يعرض للطلب الاجتماعي على التعليم وعوامله في المجتمعات بصفة عامة، وفي المملكة العربية السعودية بصفة خاصة، مع التركيز على التعليم العالي.

ثانيًا: إطار ميداني يحاول الكشف عن العوامل التي تدفع الطلبة إلى الالتحاق بالتعليم العالي بالمملكة، ومدى اختلاف هذه العوامل بين الطلاب والطالبات.

أولاً: الإطار النظري

الطلب الاجتماعي على التعليم:

يذهب "كومبز" إلى القول بأن هناك أسبابًا ثلاثة تفسر الزيادة السريعة للطلب الاجتماعي على التعليم منذ أواخر الحرب العالمية الثانية. أول هذه الأسباب الطموح التعليمي المتزايد لكل من الآباء والأبناء، والسبب الثاني هو ما تؤكده حديثًا السياسة العامة للدول في كل مكان - تقريبًا - من أن التنمية التربوية شرط أساسي وهام للتنمية الاجتماعية القومية الشاملة. ويوازي هذا حتمية تأكيد ديمقراطية تكافؤ الفرصة التعليمية بما يؤدي - بطبيعة الحال - إلى زيادة نسب المقبولين من كل فئة من فئات السن في مختلف مراحل التعليم وزيادة الفرص أمامهم لسنوات أكثر من التعليم. أما السبب الثالث فهو الانفجار السكاني الذي أدى إلى مضاعفة الطلب الاجتماعي على التعليم[٦].

وما من شك في أن الزيادة الحادثة في معدلات القيد والقبول بمراحل التعليم المختلفة نتيجة طبيعية لزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم.

حيث أدى التفاعل بين القوى (الأسباب) الثلاث - التى سبقت الإشارة إليها إلى زيادة كبيرة فى عدد المقيدين فى مراحل التعليم المختلفة.

"فقد زاد عدد التلاميذ المقيدين بالتعليم الابتدائى فى جميع أنحاء العالم بنسبة أكبر من ٥٠٪ وزاد عدد المقيدين فى التعليم الثانوى والعالى بنسبة تزيد عن ١٠٠٪. وذلك منذ عام ١٩٥٠"[٣].

وقد وسعت معظم الدول النامية دائرة التعليم بها، خاصة بعد استقلالها، حتى ترضى طموح أبنائها الذين حرموا من التعليم لفترة من الزمن.

كما أن عدة قوى أثرت فى زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم - ولا زالت - فى معظم بلدان العالم على وجه التقريب، منها ما يتعلق بالناحية الاقتصادية أو بالناحية الاجتماعية أو السياسية أو غيرها.

ففيما يتعلق بالجانب الاقتصادى، آمن كثير من حكومات الدول أن التعليم استثمار بشرى يعود عليها وعلى أبنائها بعائد اقتصادى، فضلا على كونه عائدا اجتماعيا أيضا.

وفيما يتعلق بالجانب الاجتماعى، يطمح كثير من الأفراد إلى تحقيق مراكزا اجتماعية مناسبة عن طريق التعليم.

وفيما يتعلق بالجانب السياسى، تهتم الدول بتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لشعوبها لإزالة الفوارق بين الطبقات، ولمزيد من انتشار التعليم بين أهل الريف والقرى والهجر والتجمعات السكانية المختلفة التى لم تتح لها فرصة الحصول على التعليم من قبل.

هذا عن الطلب الاجتماعى على التعليم بصفة عامة، أما الطلب الاجتماعى على التعليم العالى فتتضح محدداته فيما يلى:

الطلب الاجتماعى على التعليم العالى:

حينما اجتاحت أوروبا الثورة الصناعية، فقد فرضت مطالبها على الجامعات، ومن هذه المطالب الرغبة فى نشر التعليم بما فيه التعليم الجامعى على أوسع نطاق.

فلم يعد التعليم عامة والجامعى خاصة مكانا للقلة المتميزة اجتماعيا، ولا حتى حكرا للمتميزين عقليا أو تحصيليا، وإنما أضحى التعليم حقا لكل مواطن.

وصارت الجامعة والتعليم الذى تقدمه فى متناول كل طالب يستوفى متطلباته الأكاديمية. وقد ترتب على ذلك نشوء ضغوط على القبول بالجامعات أكدتها من جهة مركز الجامعة ومكانة طلابها الاجتماعية وقيمة التعليم الذى تقدمه، كما أكدتها من ناحية أخرى تطلعات أفراد المجتمع للحصول على فرصة التعليم.(٨)

ففى الولايات المتحدة - وإلى حد ما فى اليابان - كاد التعليم الجامعى أن يكون عاما للجميع كامتداد للتعليم الثانوى، فتشير الإحصاءات إلى أن حوالى ٥٠٪ من جميع الشباب فى سن التعليم الجامعى صاروا يحصلون على التعليم العالى.(٩)

وكادت بعض الدول الأوروبية تقترب من هذا المستوى من الانتشار للتعليم الجامعى بين شبابها وانتقل الحال إلى كثير من دول العالم الثالث كالهند ومصر والفلبين.(١٠)

وبالنسبة لمحددات الطلب الاجتماعى على التعليم العالى، فتتضح فى المشروع البحثى الذى أعد من قبل المعهد الدولى للتخطيط التربوى (IIEP) خلال خطتى المعهد متوسطى المدى (١٩٧٨ - ١٩٨٣م)، (١٩٨٤ - ١٩٨٩م). وقد تضمن المشروع ضمن ما تضمن - دراسة محددات الطلب الاجتماعى على التعليم العالى فى إحدى وعشرين دولة، قسمت إلى ثلاث مجموعات وفقا لعدة معايير هى:(١١)

١- معدل البطالة

٢- معدل الانتساب إلى التعليم العالى

٣- معدل إسهام الخريجين فى الناتج القومى.

والعوامل التى تحدد الطلب الاجتماعى على التعليم العالى بصفة عامة فى هذه الدول هى:(١٢)

١- فرص التوظيف والعمل

٢- الحصول على منهج ومكافآت مالية

٣- الدراسة لذاتها

ويمكن توضيح هذه العوامل فى مجموعات الدول الثلاث فيما يلى:

دول المجموعة الأولى:

حيث يقل معدل البطالة ويرتفع معدل الانتساب إلى التعليم العالى وكذلك معدل إسهام خريجى التعليم العالى فى الناتج القومى. وتقع فى نطاق هذه المجموعة دول ألمانيا وفرنسا وبولندا وروسيا.

وعامل التوظيف وضمان الترقى الوظيفى يشكل أهمية بالنسبة للعوامل التى يختارها الطلبة للالتحاق بالتعليم العالى، ويختلف هذا العامل طبقا للخلفية الاقتصادية الاجتماعية للطلبة. ففى ألمانيا – مثلا – تصبح الوظيفة ذات أهمية للطلبة الذكور، المقيمين فى المناطق الحضرية وينتمون إلى أسر ذات دخول مرتفعة، وخلفية مهنية وتعليمية ذات مستوى عال كذلك. ونفس الشئ فى فرنسا، حيث تبين أن ٤٢,٧٪ من الطلبة المقيدين بكلية الطب، ٦٧,٣٪ من دارسى على النفس، ٨٦,٧٪ من دارسى الآداب ينتمون إلى مجموعات مهنية (أسر) ذات مستوى اجتماعى مهنى مرتفع.[١٣]

وقد أظهرت نتائج البحوث التى درست الحالة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ الذين واصلوا تعليمهم فى المراحل العالية أن – فى فرنسا على سبيل المثال – نسبة الفرص للحصول على تعليم جامعى هى ٥٨,٥٪ بين أبناء أصحاب المهن الرفيعة، بينما تنخفض هذه النسبة إلى أقل من ٢٪ بين أبناء عمال الزراعة وغيرهم.[١٤]

وبالنسبة للعامل الثانى الخاص بالمنح والمكافآت، فإنه يلعب دورا هاما فى اجتذاب الطلبة للالتحاق بالتعليم العالى فى هذه المجموعة من الدول، إذ تبين أن ما بين ٨٥٪، ٩٥٪ من الطلبة يحصلون على منح. ويلاحظ أن هذه المنح والمكافات تمنح على أساس التحصيل الأكاديمى للطلبة، إذ يمنح الحاصلون على درجات أكاديمية أعلى حوالى ٢٥٪ من المكافأة أعلى من زملائهم العاديين.[١٥]

أما العامل الثالث وهو الدراسة لذاتها، فإنه يشغل أهمية قليلة فى تحديد الطلب على التعليم العالى فى السنوات الأخيرة. ففى السبعينات من هذا القرن، شكلت عوامل التوظيف وفرص العمالة أهمية كبيرة فى تحديد الطلب الاجتماعى على التعليم العالى فى هذه الدول.(١٦)

دول المجموعة الثانية:

حيث أن معدلات البطالة والانتساب إلى التعليم العالى وإسهام خريجيه فى الناتج القومى، تعد متوسطة، وتقع فى نطاق هذه المجموعة دول مصر والهند وأندونيسيا وماليزيا وباكستان واليمن وبيرو والفلبين وتنزانيا وزامبيا.

وتأتى فرص الوظيفة وضمان الحصول عليها مستقبلا على رأس العوامل التى تحدد الطلب الاجتماعى على التعليم العالى فى هذه المجموعة من الدول.

ويلاحظ أن هناك فروقا بين الطلاب والطالبات فيما يتعلق بالوضع الاجتماعى الاقتصادى وتأثيره فى الطلب الاجتماعى على التعليم العالى فى هذه الدول، ففى كل من الفلبين والهند تشكل الوظيفة عاملا ذا أهمية لدى الطلاب أكثر من الطالبات، ونفس الشئ فى زامبيا، أما فى تنزانيا فالعكس صحيح.(١٧)

ويشكل عامل المنح والمكافآت أهمية بسيطة فى التحاق الطلبة بالتعليم العالى، نظرا لأن التعليم فى معظم هذه الدول بالمجان. بينما يشكل عامل الدراسة لذاتها أهمية كبيرة عند الالتحاق بهذا النوع من التعليم فى دول هذه المجموعة، ولكن هذه الأهمية تختلف نسبتها بين الطلبة الجدد والطلبة القدامى المسجلين بالجامعة.(١٨)

دول المجموعة الثالثة:

حيث أن معدلات البطالة والانتساب إلى التعليم العالى وإسهام الخريجين فى الناتج القومى تعد ضعيفة. وتقع فى نطاق هذه المجموعة دول بنجلاديش، بتسوانا، مالى، نيبال، سرى لانكا، السودان.

ويعد عامل الوظيفة والاستمرار فيها أهم العوامل التى تحدد الطلب الاجتماعى على التعليم العالى فى هذه الدول، إذ أن ٩٥٪ من الخريجين فى بتسوانا، ٥٦,٥٪ فى سيرلانكا ٧٠٪ فى السودان بما يشير إلى أهمية الحصول على وظيفة ووضع مهنى أفضل من خلال إكمال دراستهم الجامعية.[١٩]

ويشكل عامل الحصول على منح ومكافآت أهمية قليلة فى تحديد الطلب على التعليم العالى فى هذه الدول. بينما تأتى أهمية الدراسة لذاتها لتشكل عاملا ذا أهمية كبيرة بالنسبة للطلبة الملتحقين بالتعليم العالى.

وخلاصة القول أن ضمان الوظيفة وفرص العمالة هى أهم العوامل التى تدفع الطلبة للالتحاق بالتعليم العالى فى المجتمعات بصفة عامة، وتأتى العوامل الأخرى لتؤثر بدرجة معينة تختلف من دولة لأخرى.

وهنا من يذهب إلى القول بوجود عوامل أخرى تخلق الحاجة إلى الطلب الاجتماعى على التعليم العالى - بالإضافة إلى العوامل الثلاثة السابقة - بل وتزيد أيضا من هذه الحاجة. من هذه العوامل تفضيل الانتقال من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية والحياة فيها حيث تتوفر خدمات أكثر، ومن الدول التى ظهر فيها هذا العامل إندونيسيا واليمن الديمقراطى والسودان.[٢٠]

والعوامل التى تحدد الطلب الاجتماعى على التعليم العالى فى عدة دول مختارة يوضحها الجدول الآتى، الذى يتضح منه أن العوامل الوظيفية تأتى على رأس العوامل التى تحدد الطلب الاجتماعى على التعليم العالى:

جدول (١)

أسباب الالتحاق بالتعليم العالى فى عدة دول

الأسباب٪ / الدول	الوظيفة	الدراسة لذاتها	المنح والهبات	أسباب أخرى	المجموع ٪
الهند	٦٣	٢١	١١	٥	١٠٠
اندونيسيا	٧٢	٨	٠,٤	١٩,٦	١٠٠
الفلبين	٨٦	–	–	–	–
زامبيا	٨٥	٩	١	٥	١٠٠
تنزانيا	٩٥	٤	١٠	–	١٠٠
اليمن الديمقراطى	٦٩	٩	–	٢٢	١٠٠
السودان	٧٠	٢٣	–	٧	١٠٠
بتسوانا	٩٥	٥	–	–	١٠٠
سيرلانكا	٥٦,٥	–	–	–	–

Source:

Bikas C. Sanyal: Higher Education and Employment, An International Comparative Analysis (An IIEP Research Project) Unesco, 1987, p. 36.

الطلب الاجتماعى على التعليم بالمملكة العربية السعودية:

أن عدة قوى أثرت – ولا زالت تؤثر – فى تشكيل منظومة التعليم السعودى بصفة عامة من أهم هذه القوى ما يأتى:[٢١]

١ – الدين الإسلامى: إذ أنه يحتل المرتبة الأولى بين القوى المؤثرة فى النظام التعليمى. والتعليم حق للأفراد وواجب تتكفل به الدولة، لذلك لم تدخر وسعا فى إنشاء المؤسسات التعليمية فى كل مراحل التعليم.

٢– العوامل الجغرافية: حيث تتعدد بيئات المملكة باختلاف طبيعة أرضها ومناخها وتربتها، وتتأثر برامج التعليم بذلك من حيث ارتفاع تكلفتها لتلائم البيئة.

٣- العوامل السكانية: وتشكل ضغوطًا على النظام التعليمي، حيث زاد عدد السكان بمعدل حوالي ٤,٢٪ ويتطلب ذلك توفير المباني المدرسية والأجهزة والمعلمين والإدارة وغيرها لتسيير العملية التربوية.

٤- العوامل الاقتصادية: إذ ساعدت الموارد النفطية على دعم النظام التعليمي والتوسع في مؤسساته وزيادة الكوادر البشرية لتوفير الفرص التعليمية للمواطنين.

وترتفع معدلات القبول والقيد في مراحل التعليم بسرعة كبيرة، وربما يكمن السبب في أن الطلب الاجتماعي على التعليم يؤدي إلى زيادة احتياجات المجتمع وطلبه على التعليم، وهذا ما دعى "كومز" إلى القول بأن "التعليم ذاته يولد زيادة الطلب عليه في المستقبل".[٢٢]

وتتضح هذه الفكرة في مثال مؤداه أن طفلاً أبواه أمياه ولكن أتيحت له الفرصة للالتحاق بالتعليم الابتدائي، وبعد ما ينتهي منه سيلتحق بالمتوسط فالثانوي حتى الجامعة. وإذا ما انتهى به طريق التعليم عند الابتدائي، فإنه سوف يصر على أن يكون حظ أولاده ونصيبهم من التعليم أفضل منه.[٢٣]

والمتتبع لمسيرة التعليم في المملكة العربية السعودية يجد زيادة في معدلات المقيدين بمراحل التعليم المختلفة، ففي التعليم الابتدائي تطورت أعداد التلاميذ والمدارس والمعلمين وقفزت بسرعة، إذ بلغ عدد المدارس في عام (١٤٠٥هـ) مدرسة ضمت ٦٨٨١٧٠ تلميذا درس لهم ٤٥٤٠٦ معلما. وكذلك تطورت أعداد البنات إذ بلغت ٤٦٦٣٥٣ تلميذة درست لهن ٤٣١٠٦ معلمة.

وتؤكد المؤشرات الإحصائية تطور التعليم المتوسط، فقد ارتفع عدد المدارس المتوسطة من ١٢٨ مدرسة في عام ١٣٨٤ ضمت ٦٦٩ فصلا انتظم بها ٢٠٢٧٥ تلميذا وتلميذة إلى ٢٠٩٨ مدرسة في عام ١٤٠٤هـ ضمت ١٢٧٠٢ فصلا انتظم بها ٣٣٥٣٥٩ تلميذا وتلميذة.[٢٥]

وفي المدارس الثانوية ارتفع عدد الطلاب من ١٢٦٠ طالبا في عام ١٣٧٩هـ إلى ١٤٦٩٨ في عام ١٤٠٤هـ، وارتفع عدد الطالبات من ٣٢ طالبة في عام ١٣٨٥هـ إلى ٥٦٥٤٢ طالبة في عام ١٤٠٤هـ[٢٦].

هذا بالإضافة إلى أعداد أخرى من الطلبة والطالبات المقيدين بالمدارس الأهلية غير الحكومية في مراحل التعليم الابتدائى والمتوسط والثانوى.

وما من شك في أن الزيادة السكانية وزيادة المواليد تعد من أهم العوامل التى تؤدى إلى ارتفاع معدلات القبول والقيد فى مراحل التعليم المختلفة، فزيادة أعداد السكان ممن هم فى سن المدرسة أثرت بدورها على استيعاب النظام التعليمى للأعداد التى تطلب التعليم. وربما تستمر الزيادة مستقبلاً(٢٧).

وتوضح الحقائق أنه فى كثير من الدول النامية يزداد نمو السكان فى الفئات العمرية لصغار السن والشباب على نحو أسرع من نمو السكان ككل. هذا النمو السريع ستزيد حدته فى المستقبل وسيشكل ذلك قوة ضغط على قدرة النظم التعليمية ومدى استيعابها للمتقدمين.(٢٨)

الطلب الاجتماعى على التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية:

أثرت على مسيرة التعليم العالى فى المملكة بوجه عام، والجامعى بوجه خاص مجموعة من العوامل أهمها ما يأتى:(٢٩)

١- حداثة التعليم الجامعى، إذ تعد كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بمكة المكرمة أول صرح للتعليم العالى بمفهومه الحديث فى المملكة، وقد أنشئت فى عام ١٣٦٩هـ (١٩٤٩م).

وتوالى إنشاء كليات أخرى ثم جامعات عدة فيما بعد حتى وصل عددها سبع هى: جامعة الملك سعود بالرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض أيضًا، جامعة الملك عبد العزيز بجدة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالظهران، جامعة الملك فيصل بالإحصاء وجامعة أم القرى بمكة المكرمة. ولبعض هذه الجامعات فرع أو عدة فروع فى مناطق أخرى من المملكة بالإضافة إلى كليات البنات.(٣٠)

٢- النمو الاقتصادى، إذ تضاعف إنتاج المملكة من البترول، الأمر الذى أدى إلى وفرة مالية أثرت بدورها فى التوسع فى مؤسسات التعليم العالى وإنشاء جامعات جديدة.

٣- الحاجة إلى كوادر وطنية، حيث التوسع الإدارى على المستوى المركزى والمحلى فى مناطق المملكة المختلفة، والذى يحتاج إلى العديد من القوى البشرية المدربة، أدي إلي التوسع فى مؤسسات التعليم العالى لإعداد هذه القوى.

٤- التنمية الشاملة، إذ أنها تحتاج إلى تجنيد كل الموارد المادية والبشرية المتاحة واستثمارها على نحو أفضل من قبل القوى البشرية المؤهلة.

وفى ضوء هذه العوامل التى أثرت على مسيرة التعليم العالى بالمملكة، ونظرا لحاجة قطاعات النشاطات الاقتصادية والاجتماعية والخدمية إلى خريجى التعليم العالى فتحت أبواب الجامعات على مصاريعها لكل راغب فى التعليم وقادر عليه. وصاحب ذلك اشتداد الطلب الاجتماعى على التعليم العالى. فزاد عدد طلابه من ١٣٠٩ طالبا عام ١٣٨٠هـ إلى ٩٣٠٤٠ طالبا عام ١٤٠٥هـ.[٣١]

والجدول التالى يوضح تطور أعداد الطلبة المسجلين بالجامعات السعودية خلال السنوات الدراسية (١٤٠٠/١٤٠١ - ١٤٠٥/ ١٤٠٦):

جدول (٢)

تطور أعداد الطلبة المسجلين بجامعات المملكة

حسب النوع خلال الفترة (١٤٠٠/ ١٤٠١ - ١٤٠٥/ ١٤٠٦)[٣٢]

العدد / النوع	١٤٠١/٠٠	١٤٠٢/٠١	١٤٠٣/٠٢	١٤٠٤/٠٣	١٤٠٥/٠٤	١٤٠٦/٠٥	معدل النمو % السنوى
ذكور	٣٨٤٣٠	٤٤٣٦٨	٥٠٦٣٨	٥١٩٩٧	-	٦٠٨١٣	١
إناث	١٦٠٧٩	١٩٩٢٢	٢٤٤٨٠	٢٨٤٧٢	-	٤٠٥٩٧	٣٠
مجموع	٥٤٥٠٩	٦٤٢٩٠	٧٥١١٨	٨٠٤٦٩	-	١٠١٤١٠	١٧

ويتبين من الجدول أن أعداد المسجلين من الذكور فى زيادة مستمرة بمعدل نمو سنوى فى المتوسط ١٢٪، وكذلك أعداد الإناث التى تزيد بمعدل سنوى ٣٠٪. وهو أكبر من نظيره بالنسبة للذكور.

كما يتبين أن مجموع الطلبة المسجلين قد ارتفع من ٥٤٥٠٩ عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ إلى ١٠١٤١٠ عام ١٤٠٥/ ١٤٠٦هـ. أى أنه تضاعف تقريبا خلال ست سنوات. وهى بالطبع زيادة كبيرة توضح مدى الإقبال على التعليم العالى وزيادة الطلب الاجتماعى عليه.

وهكذا يتضح من العرض السابق أن الطلب الاجتماعى على التعليم تحدده عدة عوامل أو قوى، يمكن تلخيصها بصفة أساسية فى عاملين، الأول اقتصادى ويشير إلى أهمية الوظيفة وضمان الحصول عليها بعد الانتهاء من سنوات الدراسة الجامعية، ويشغل هذا العامل أهمية كبيرة فى معظم المجتمعات خاصة النامية منها. ولو أن الوزن النسبى لهذا العامل يتفاوت من دولة لأخرى ولكنه ما زال يأتى على رأس العوامل التى تؤثر فى اختيار الطلبة للتعليم الجامعى.

والثانى اجتماعى، ويشير إلى القيمة الاجتماعية للتعليم، إذ أن التعليم يكسب الفرد أنماطا سلوكية تجعله يتصرف بشكل ما فى المواقف الاجتماعية التى تواجهه، كما أن التعليم – خاصة الجامعى – ما زال أساسا هاما – فى كثير من الدول – للترقى الاجتماعى.

وتأتى بالإضافة إلى هذين العاملين – كما سبق القول – عوامل أخرى كالدراسة لذاتها، والحصول على منح ومكافآت، وتفضيل حياة المدينة على حياة الريف.

تلك هى عوامل الطلب الاجتماعى على التعليم بصفة عامة، وعلى التعليم الجامعى بصفة خاصة. فما شكل هذه العوامل، وما وزنها النسبى، وما أهمية كل منها فى تحديد إقبال الطلبة على التعليم العالى بالسعودية، وما مدى تأثير كل منها فى التحاقهم بالجامعة، وإلى أى مدى تختلف هذه العوامل باختلاف الجنس؟ هذا ما ستحاول الدراسة الميدانية معرفته والإجابة عنه، تلك الدراسة التى تتضح فيما يلى:

ثانيًا: الإطار الميدانى

هدف الدراسة الميدانية إلى الكشف عن العوامل التى تدفع الطلبة إلى الالتحاق بالتعليم الجامعى، والتعرف عما إذا كانت تختلف هذه العوامل بين الطلاب والطالبات، ومدى هذا الاختلاف.

ولتحقيق ذلك فقد تم إعداد استمارة استطلاع رأى تتضمن بيانات عامة عن عينة البحث، والعوامل التى تدفع الطلبة للالتحاق بالتعليم الجامعى[٣٣].

ووزعت الاستمارة على عينة عشوائية من طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل بالإحصاء قوامها ٢٠٠ طالب وطالبة. وروعى أن تشمل العينة مستويات دراسية مختلفة من الحاصلين على الثانوية العامة بقسميها العلمى والأدبى لأعوام ٨٥، ٨٦، ٨٧، ٨٨، ١٩٨٩م.

ويوضح الجدول الآتى توزيع عينة البحث:

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة البحث

العدد / العام	طلاب	طالبات	مجموع	٪
١٩٨٥	١٥	١٧	٣٢	١٦
١٩٨٦	٠٩	٠٧	١٦	٠٨
١٩٨٧	٢٠	١٥	٣٥	١٧,٥
١٩٨٨	٢٩	٣١	٦٠	٣٠
١٩٨٩	٢٧	٣٠	٥٧	٢٨,٥
مجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠	١٠٠

نتائج الدراسة الميدانية

أولاً: بالنسبة للعوامل التى تدفع الطلبة للالتحاق بالتعليم الجامعى، يوضحها الجدول الآتى فيما يخص الطلاب الذكور:

جدول (٤)

العوامل التى تدفع الطلاب الذكور للالتحاق بالتعليم الجامعى

م	العامل (السبب)	نعم		لا		مجموع
		ك	٪	ك	٪	
١	الحصول على وظيفة	٩١	٩١	٩	٩	١٠٠
٢	لتحقيق مركز اجتماعى أفضل	٨٨	٨٨	١٢	١٢	١٠٠
٣	الحصول على شهادة عليا	٧٨	٧٨	٢٢	٢٢	١٠٠
٤	الدراسة لذاتها	٧٠	٧٠	٣٠	٣٠	١٠٠
٥	رفع المستوى الاقتصادى	٦٩	٦٩	٣١	٣١	١٠٠
٦	رفع المستوى المعرفى والثقافى	٨٥	٨٥	١٥	١٥	١٠٠
٧	مواصلة الدراسات العليا	٤٩	٤٩	٥١	٥١	١٠٠
٨	الحصول على المكافأة الشهرية	٢٩	٢٩	٧١	٧١	١٠٠
٩	التغلب على وقت الفراغ	٣١	٣١	٦٩	٦٩	١٠٠
١٠	استجابة لرغبة الأسرة	٣٩	٣٩	٦١	٦١	١٠٠

ويتضح من الجدول أن الحصول على وظيفة يأتى على رأس العوامل التى تدفع الطلاب للالتحاق بالتعليم الجامعى، حيث يرى ذلك ٩١٪ من عينة الطلاب، يليه عامل تحقيق مركز اجتماعى أفضل بنسبة ٨٨٪، ثم عامل رفع المستوى المعرفى والثقافى بنسبة ٨٥٪، وهكذا بقية العوامل وأخيرًا عامل الحصول على المكافأة الشهرية، حيث قال بذلك ٢٩٪ من عينة البحث (الطلاب) وهى تشكل حوالى ثلث أفراد العينة، مما يوضح أن المكافأة المالية الشهرية التى تصرفها الجامعة لكل طلابها لازالت تشكل أحد العوامل المسئولة عن التحاق الطلاب بالتعليم الجامعى.

ثانيًا: بالنسبة للعوامل التى تدفع الطالبات للالتحاق بالجامعة، فيوضحها الجدول الآتى:

جدول (٥)

العوامل التى تدفع الطالبات للالتحاق بالتعليم الجامعى

م	العامل (السبب)	نعم		لا		مجموع
		ك	٪	ك	٪	
١	الحصول على وظيفة	٦٣	٦٣	٣٧	٣٧	١٠٠
٢	لتحقيق مركز اجتماعى أفضل	٨٠	٨٠	٢٠	٢٠	١٠٠
٣	الحصول على شهادة عليا	٧٧	٧٧	٢٣	٢٣	١٠٠
٤	الدراسة لذاتها	٨٧	٨٧	١٣	١٣	١٠٠
٥	رفع المستوى الاقتصادى	٥٥	٥٥	٤٥	٤٥	١٠٠
٦	رفع المستوى المعرفى والثقافى	٩٢	٩٢	٠٨	٠٨	١٠٠
٧	مواصلة الدراسات العليا	٣٧	٣٧	٦٣	٦٣	١٠٠
٨	الحصول على المكافأة الشهرية	٢١	٢١	٧٩	٧٩	١٠٠
٩	التغلب على وقت الفراغ	٥٤	٥٤	٤٦	٤٦	١٠٠
١٠	استجابة لرغبة الأسرة	٤٠	٤٠	٦٠	٦٠	١٠٠

ويتضح من الجدول أن رفع المستوى المعرفى والثقافى يأتى على رأس العوامل التى تدفع الطالبات إلى الالتحاق بالتعليم الجامعى، حيث يرى ذلك ٩٢٪ من عينة الطالبات، يليه عامل الدراسة لذاتها بنسبة ٨٧٪، ثم عامل تحقيق مركز اجتماعى أفضل بنسبة ٨٪ وهكذا بقية العوامل، وأخيرا عامل الحصول على المكافأة الشهرية بنسبة ٢١٪، إذ يشغل المرتبة الأخيرة بين العوامل كما فى حال عينة الطلاب.

ثالثا: بالنسبة للعوامل التى تدفع الطلاب والطالبات للالتحاق بالجامعة، فيوضحها الجدول الأتى:

جدول (٦)

مقارنة بين الطلاب والطالبات

من حيث العوامل التى تدفع كل منهما للالتحاق بالتعليم الجامعى

م	العامـــل	طلاب		طالبات		مجموع	
		ك	٪	ك	٪	ك	٪
١	الحصول على وظيفة	٩١	٤٥,٥	٦٣	٣١,٥	١٥٤	٧٧
٢	لتحقيق مركز اجتماعى أفضل	٨٨	٤٤	٨٠	٤٠	١٦٨	٨٤
٣	الحصول على شهادة عليا	٧٨	٣٩	٧٧	٣٨,٥	١٥٥	٧٧,٥
٤	الدراسة لذاتها	٧٠	٣٥	٨٧	٤٣,٥	١٥٧	٧٨,٥
٥	رفع المستوى الاقتصادى	٦٩	٣٤,٥	٥٥	٢٧,٥	١٢٤	٦٢
٦	رفع المستوى المعرفى والثقافى	٨٥	٤٢,٥	٩٢	٤٦	١٧٧	٨٨,٥
٧	مواصلة الدراسات العليا	٤٩	٢٤,٥	٣٧	١٨,٥	٨٦	٤٣
٨	الحصول على المكافأة الشهرية	٢٩	١٤,٥	٢١	١٠,٥	٥٠	٢٥
٩	التغلب على وقت الفراغ	٣١	١٥,٥	٥٤	٢٧	٨٥	٤٢,٥
١٠	استجابة لرغبة الأسرة	٣٩	١٩,٥	٤٠	٢٠	٧٩	٣٩,٥

ويتضح من الجدول أن رفع المستوى المعرفى ولثقافى يأتى على رأس العوامل التى تدفع عينة البحث من الطلاب والطالبات للالتحاق بالتعليم الجامعى، حيث يقول بذلك ٨٨.٥٪ من مجموع أفراد العينة، يليه عامل تحقيق مركز اجتماعى أفضل بنسبة ٨٤٪، ثم عامل الدراسة لذاتها بنسبة ٧٨,٥٪، وهكذا حتى العامل الذى يشغل المرتبة الأخيرة من وجهة نظر عينة البحث، وهو الحصول على المكافأة الشهرية.

رابعا: بالنسبة لمدى اختلاف العوامل المسئولة عن الالتحاق بالتعليم الجامعى بين الطلاب والطالبات، فقد تم ترتيب هذه العوامل لكل من الطلاب والطالبات حسب التكرارات التجريبية، ثم حساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان.[٣٤] وقيمته كما يوضحها الجدول الآتى:

جدول (٧)

الفرق بين ترتيب الطلاب والطالبات للعوامل التى تدفعهم للالتحاق بالتعليم الجامعى

العامل	ترتيب الطلاب	ترتيب الطالبات	الفرق	معامل الارتباط
الحصول على وظيفة	١	٥	٤-	ر = ٠,٧٧
لتحقيق مركز اجتماعى أفضل	٢	٣	١-	
الحصول على شهادة عليا	٤	٤	صفر	
الدراسة لذاتها	٥	٢	٣	
رفع المستوى الاقتصادى	٦	٦	صفر	
رفع المستوى المعرفى والثقافى	٣	١	٢	
مواصلة الدراسات العليا	٧	٩	٢-	
الحصول على المكافأة الشهرية	١٠	١٠	صفر	
التغلب على وقت الفراغ	٩	٧	٢	
استجابة لرغبة الأسرة	٨	٨	صفر	

ويتضح من الجدول الاتفاق بين ترتيب الطلاب والطالبات لأربعة عوامل من العوامل التى تشكل قوى الطلب الاجتماعى على التعليم العالى، هذه العوامل هى:

١- الحصول على شهادة عليا.

٢- رفع المستوى الاقتصادى.

٣- الحصول على المكافأة الشهرية.

٤- استجابة لرغبة الأسرة.

بينما اختلف الترتيب بين الطلاب والطالبات للعوامل الأخرى. وبالرغم من ذلك فقد أظهر معامل ارتباط الرتب لسبيرمان (وقيمته ٠,٧٧) دلالة إحصائية عند نسبتى الثقة ٠,٠٥، ٠,٠١ ويفسر ذلك بأن هناك اتفاقا بين الطلاب والطالبات - عينة

البحث - على أهمية هذه العوامل كقوى تحدد الطلب الاجتماعى على التعليم العالى.

خامسا: لاختبار فرص البحث بأنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من حيث تحديدهم العوامل المسئولة عن التحاقهم بالتعليم العالى فقد استخدم "اختبارت" حالة تساوى عدد أفراد العينة (طلاب، طالبات)(٣٥).

وقيمة ت يوضحها الجدول الآتى:

جدول (٨)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وعدد أفراد العينة وقيمة ت

الجنس	م	ع	ن	ت
الطلاب	٦٢,٩	٢٢,٨٦	١٠	٠,٢٢
الطالبات	٦٠,٦	٢٢,٢٦	١٠	غير دالة

ويتضح من الجدول أن ت غير دالة إحصائيا مما يوضح صحة الفرض. وهذا يبين أنه لا يوجد اختلاف (فروق) بين الطلاب والطالبات فيما يخص العوامل التى تحدد الطلب الاجتماعى على التعليم العالى.

مناقشة النتائج:

أوضحت الدراسة الميدانية أنه توجد عدة عوامل تدفع الطلبة للالتحاق بالتعليم الجامعى بالمملكة العربية السعودية، هذه العوامل هى:

١- الحصول على الوظيفة:

أتى هذا العامل على رأس العوامل التى اختارها الطلاب بنسبة ٩١٪ من مجموع ١٠٠ طالب، وبنسبة ٦٣٪ طالبات من مجموع ١٠٠ طالبة. وهذا يوضح أن الحصول على وظيفة ذات أهمية لدى الطلاب أكبر منها لدى الطالبات فيما يتعلق بتحديدهم العوامل التى تدفعهم للالتحاق بالجامعة. وتحدد هذا العامل من قبل ٧٧٪ من عينة البحث بصفة عامة. ويشغل بذلك المرتبة الخامسة بين العوامل المسئولة عن التحاق الطلبة بالجامعة.

٢- تحقيق مركز اجتماعى أفضل:

شغل هذا العامل المرتبة الثانية بالنسبة للطلاب (٨٨٪) والمرتبة الثالثة بالنسبة للطالبات (٨٠٪). والمرتبة الثانية بالنسبة للعينة ككل (٨٤٪) ويفسر ذلك بأن هذا العامل ذا أهمية فى التحاق الطلاب بالجامعة أكبر منها بالنسبة للطالبات كما أنه ذا أهمية كبيرة بصفة عامة لمجموع الطلبة.

٣- الحصول على شهادة عليا:

جاء ترتيب هذا العامل الرابع بالنسبة لكل من الطلاب والطالبات بنسبة (٧٨٪) للطلاب، (٧٧٪) للطالبات. مما يوضح اتفاقهما على ترتيب هذا العامل وحدد هذا العامل نسبة (٧٧,٥٪) من العينة الكلية للبحث وجاء ترتيبه الثالث بين العوامل التى تدفع الطلبة للالتحاق بالتعليم الجامعى.

٤- الدراسة لذاتها:

شغل هذا العامل المرتبة الخامسة بنسبة (٧٠٪) للطلاب، والمرتبة الثانية بنسبة (٨٧٪) للطالبات، وهذا يوضح أهمية هذا العامل بالنسبة للطالبات أكثر منها بالنسبة للطلاب عند التحاقهم بالتعليم الجامعى. كما جاء ترتيب هذا العامل الثالث بالنسبة لعينة البحث ككل (٧٨,٥٪).

٥- رفع المستوى الاقتصادى:

جاء ترتيبه السادس بالنسبة لكل من الطلاب والطالبات، الطلاب بنسبة (٦٩٪) والطالبات بنسبة (٥٥٪). مما يبين أهمية هذا العامل لدى الطلاب أكثر منها لدى الطالبات وجاء ترتيب هذا العامل السادس بين العوامل بالنسبة لعينة البحث ككل. ويعتقد البحث أن هذا العامل جاء ترتيبه متأخرا بين العوامل، إذ أن العامل الاقتصادى غالبا ما يشكل أهمية كبيرة للطلبة عند التحاقهم بالتعليم الجامعى خاصة أنه مرتبط بعامل الحصول على وظيفة، وقد يفسر ذلك بأن أسر الطلبة ذات مستوى اقتصادى مرتفع فى السعودية بصفة عامة. ومع ذلك فلا زال هذا العامل يشغل

أهمية بقدر معين لدى مجموعة من الطلبة كما أنه ذو أهمية لدى الطلاب أكبر منها لدى الطالبات عند التحاقهم بالجامعة.

٦- رفع المستوى المعرفى والثقافى:

شغل هذا العامل المرتبة الثالثة بنسبة (٨٥٪) للطلاب، والمرتبة الأولى بنسبة (٩٢٪) للطالبات، والمرتبة الأولى كذلك بنسبة (٨٨,٥٪) للعينة ككل. وهذا يفسر أهمية هذا العامل الكبيرة عند الالتحاق الجامعى سواء بالنسبة للطلبة أو للطالبات أو للعينة ككل. ويوضح كذلك أنه ذو أهمية أكبر لدى الطالبات منها لدى الطلاب.

٧- مواصلة الدراسات العليا:

جاء ترتيب هذا العامل السابع بنسبة (٤٩٪) للطلاب، والتاسع بنسبة (٣٧٪) للطالبات والسابع كذلك بنسبة (٤٣٪) لعينة البحث ككل. وهى نسبة منخفضة بصفة عامة، مما يوضح أن هذا العامل ذا أهمية قليلة عند تحديد العوامل التى تدفع الطلبة إلى الالتحاق بالتعليم العالى.

٨- الحصول على المكافأة الشهرية:

شغل هذا العامل المرتبة الأخيرة بالنسبة لكل من الطلاب والطالبات، الطلاب بنسبة (٢٩٪) والطالبات بنسبة (٢١٪) كما جاء ترتيبه الأخير أيضا بالنسبة لعينة البحث ككل وبنسبة (٢٥٪). وهذا يوضح أنه أقل العوامل من حيث الأهمية التى تجعل الطلبة يلتحقون بالجامعة ومع ذلك فإن نسبة معينة حوالى $\frac{1}{4}$ أفراد العينة (٥٠ طالبا وطالبة) ترى أن المكافأة الشهرية التى تصرفها الجامعة لكل الطلبة، تعد أحد العوامل التى تدفعهم إلى الالتحاق بالتعليم العالى.

٩- التغلب على وقت الفراغ:

جاء ترتيبه التاسع بنسبة (٣١٪) للطلاب، السابع بنسبة (٥٤٪) للطالبات، والثامن بنسبة (٤٢,٥٪) للعينة ككل. ويتضح من ذلك أن أهمية هذا العامل فى الالتحاق بالجامعة لدى الطالبات أكبر منها لدى الطلاب. وهذا يستنتج منه أن بعض الطالبات تعانى من وقت الفراغ (أكثر من ٥٠٪ من عينة الطالبات) وتجد أن فى

الجامعة حيث العلم والتعليم والفكر والمعرفة ملاذا تلجأ إليه للتغلب على هذا الفراغ. كما أن عددا ليس بالقليل (٨٥ طالبا وطالبة) من إجمالي العينة ككل بنسبة (٤٢,٥٪) يرون أن هذا العامل هام للالتحاق بالجامعة للقضاء على وقت الفراغ حيث الدراسة والبحث والتحصيل.

١٠- استجابة لرغبة الأسرة:

اتفق كل من الطلاب والطالبات على ترتيب هذا العامل حيث جاء ترتيبه الثامن بنسبة (٣٩٪) للطلاب، (٤٠٪) للطالبات، كما جاء ترتيبه التاسع بنسبة (٣٩,٥٪) لعينة البحث ككل. ويتضح أنه عامل قليل الأهمية بالنسبة لكل من الطلاب والطالبات ومع ذلك فهو يؤثر بنسبة ما فى التحاق الطلبة بالتعليم الجامعى.

هذا فيما يخص العوامل التى تدفع كلا من الطلاب والطالبات للالتحاق بالجامعة، أما عن اختلاف هذه العوامل باختلاف الجنس، فبالرغم من التفاوت فى ترتيب العوامل بين الطلاب والطالبات فقد أظهر معامل الارتباط اتفاقا بينهما على أهمية هذه العوامل كقوى تحدد الطلب الاجتماعى على التعليم العالى. كما جاءت "ت" غير دالة إحصائيا مما يوضح أنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات بالنسبة لكون هذه العوامل تحدد الطلب الاجتماعى على التعليم العالى فى المملكة العربية السعودية.

اتجاهات الطلب الاجتماعى على التعليم العالى .. نظرة إلى المستقبل:

فى مناقشة "أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر" منذ حوالى عشرين عاما، طرح "كومبز" سؤالا مؤداه: هل هناك ما يشير إلى أن المد الهائل فى السوق التعليمى سوف يهبط فى السنوات القادمة؟ ثم أتت إجابته بالنفى، حيث رأى العكس، إذ قال: "تدل المؤشرات على أن القوى التى حركت زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم فى السنوات الأخيرة لن تستمر فحسب، بل وسوف تتزايد سرعتها. وأكثر من ذلك، فإن المؤشرات تبين أن شدة الضغوط على التعليم التى تغذيها وتحركها قوى الطموح الإنسانى سوف تواجه فى الدول النامية قفزة كمية هائلة نظرا لمعدل الزيادة غير العادى فى تعداد أفرادها فى سن التعليم".[٣٦]

وقد تحققت نبوءة كومبز منذ عشرين سنة مضت، وأصبحت معظم – إن لم تكن كل – الدول النامية تواجه ضغوطا شديدة على التعليم بمختلف مراحله. وربما تستمر الضغوط مستقبلا طالما أن قوى الطموح الإنسانى مستمرة.

ولسوف تستمر الزيادة فى الطلب الاجتماعى على التعليم العالى بالمملكة مستقبلا. إذ يشير العديد من المؤشرات إلى أن التعليم العالى سوف يتزايد الإقبال عليه من الطلاب والطالبات وسوف يتضاعف العدد قبل نهاية القرن العشرين.

وقد سبق عرض لتطور أعداد الطلبة المسجلين بجامعات المملكة خلال الفترة من عام ١٤٠٠/ ١٤٠١هـ إلى عام ١٤٠٥/ ١٤٠٦هـ والذى تبين منه الزيادة المستمرة فى أعداد المسجلين والتى بلغت ١٧٪ سنويا.

كذلك سوف تستمر زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم العالى بالمملكة مع زيادة الطلب على القوى العاملة المدربة فى المستقبل وخاصة فى مجالات الصناعة والتقنية والإدارة والخدمات.[٣٨]

ومع تزايد الطلب الاجتماعى على التعليم العالى بالمملكة، فقد أتاحت الدولة، ولا زالت، الفرصة كما سبق القول، لكل راغب فى التعليم وقادر عليه الأمر الذى أدى إلى تكدس أعداد كبيرة من الطلبة فى التعليم العالى.

ضمانات وتدابير لمواجهة زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم العالى فى المستقبل:

أن إتاحة فرصة التعليم عامة والتعليم الجامعى خاصة لكل راغب فيه وقادر عليه شئ محمود ومحبوب وواجب على الدولة إزاء أبنائها. ولكن تدفق الأعداد الكبيرة على مؤسسات التعليم العالى، وإن كان ظاهرة حضارية، صحية، إلا أن له تاثير سلبيا على نوعية الخريجين فقد أدت سياسة الباب المفتوح فى القبول بالجامعات إلى مدخلات ضعيفة المستوى فى بعض تخصصات التعليم العالى، وانعكس ذلك بطبيعة الحال على نوعية المخرجات كما أن ذلك أثر بالسلب على تحقيق التوازن بين التخصصات المهنية والنظرية، حيث استقطبت الجامعات جميع الناجحين فى الثانوية العامة.[٣٩]

ولعل هذا ما دعا البعض إلى التساؤل عن الموقف السليم إزاء شدة الطلب الاجتماعى على التعليم العالى بالمملكة.

وهناك آراء مختلفة بالنسبة لهذه القضية، فمن داع إلى متابعة التوسع فى قبول المتقدمين إلى الالتحاق بالتعليم العالى، ومن متحفظ يرى أن أعداد الخريجين – فى بعض التخصصات – فاضت عن حاجة سوق العمل وينبغى أن تتوازن مع حاجات خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية ويرى أنصار الرأى الأول أن نسبة عدد الطلبة المسجلين فى التعليم العالى إلى الفئة العمرية (١٩ – ٢٣) – من هم فى سن التعليم العالى – ما زالت منخفضة (٩٪) قياسا إلى الوضع فى بلدان العالم المتقدم، إذ تصل هذه النسبة إلى (٥٤,٢٪) فى أمريكا الشمالية، وإلى ٣١٪ فى الدول المتقدمة، وإلى متوسط عالمى قدره (١٤,٥٪)(٤٠).

أما أنصار الرأى الثانى فيعتقدون بضرورة ترشيد سياسة القبول بالجامعات وربطها بخطط التنمية. والبحث الحالى يؤيد هذا الرأى، إذ العبرة ليست بالقياس إلى بلدان العالم المتقدم، بل بإمكانات وظروف كل دولة وما تحتاجه خطط التنمية بها.

وفى إطار ترشيد سياسة القبول فى التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية يتساءل البعض لماذا التضخم فى جامعات المملكة؟ ولماذا الإصرار على افتتاح الفروع بدلا من الكليات أو جامعات مستقلة متخصصة؟ خاصة أن المملكة فى مرحلة استثمار، وعلى كل مستثمر أن يأخذ بالأصلح لرأسماله.

وعلى ذلك تتضح أهمية ترشيد سياسة القبول بالجامعات فى المملكة بحيث توازن بين التخصصات المختلفة وبين العرض من الخريجين والطب عليهم فى ضوء خطط التنمية الشاملة.

ختام:

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وفى ضوء توقعات اتجاهات الطلب الاجتماعى على التعليم العالى بالمملكة مستقبلا تقترح الدراسة ما يلى:

١- نظرًا لأن الدراسة تحددت فى جامعة الملك فيصل بالإحصاء، ولتعميم نتائج هذه الدراسة، فإن الأمر يحتاج إلى دراسات مماثلة فى جامعات أخرى، أو إلى دراسة شاملة فى جامعات المملكة. لذلك تقترح الدراسة الحالية إجراء بحث شامل يتعرف على محددات الطلب الاجتماعى على التعليم العالى بالمملكة ومن ثم وفى ضوء النتائج التى سيفسر عنها يمكن القول بتعميم النتائج من عدمه.

٢- نظرا لزيادة الطلب الاجتماعى على التعليم العالى بالمملكة ولتوقع أنها سوف تستمر فى الزيادة مستقبلاً مما ينتج عنها ضغوطًا على الجامعات، تقترح الدراسة أجزاء عدة بحوث ودراسات حول حركة التعليم الجامعى من حيث توقعات أو تنبؤات المقبولين والمقيدين والمتخرجين وارتباط ذلك بخطط التنمية الشاملة الحالية والمستقبلة، حتى يمكن مواجهة المستجدات التى تحدث مع زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم العالى فى المستقبل.

٣- نظرا لتأثر الطلب الاجتماعى على التعليم بالزيادة السكانية، تقترح الدراسة الحالية دراسة حركة السكان وتوزيعاتهم لمعرفة ارتباطها مستقبلاً بأنواع التعليم ومستوياته المختلفة، ومنها المستوى الجامعى.

٤- التوسع فى التعليم عامة، وفى التعليم العالى خاصة شئ طيب ومحمود - كما سبق القول - إنما ينبغى أن يكون ذلك فى ضوء خطط مدروسة ودراسات جادة تراعى التوازن بين التخصصات المختلفة النظرية منها والعملية، كما تراعى التوازن بين الكم والنوع.

٥- نظرًا لتأثر تحصيل الطلبة (المعدل التراكمى) بعدة عوامل منها العامل الاجتماعى الاقتصادى ونظرًا لأهمية هذا العامل، تقترح الدراسة إجراء بحث عن علاقة المستوى الاجتماعى الاقتصادى بالمعدلات التراكمية للطلاب.

مراجع الدراسة

١- ف. كومبز: أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد القاهرة، دار النهضة العربية، د. ت، ص٢٨.

٢- وزارة المعارف: مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوى، إحصاءات التعليم فى المملكة ١٤٠٣/١٤٠٤هـ، المجلد ١٧، ١٤٠٥هـ، ص١١٣.

٣- مصطفى متولى: الإطار النظرى للنظام التعليمى، فى: نظام التعليم فى المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٤٠٧هـ، ص٥٩.

٤- نور الدين عبد الجواد: التعليم العالى، فى: نظام التعليم فى المملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص٢٨٧.

٥- زياد رشاد الراوى: أوضاع التعليم العالى فى منطقة الخليج العربى (المدخلات والمخرجات) ضمن بحوث ندوة التعليم العالى عن بعد، البحرين ٢ - ١٩٨٦/١١/٦م، مكتب التربية العربى لدول الخليج بالرياض، ١٩٨٨م، ص٢٦٣.

٦- ف. كومز: مرجع سابق، ص٢٨.

٧- المرجع السابق، نفس الصفحة.

٨- محمد سيف الدين فهمى: اتجاهات التغيير والتطوير فى التعليم الجامعى وموقف جامعات دول الخليج منها، فى مجلة رسالة الخليج العربى، العدد ٢٨ السنة التاسعة، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٩م، ص١٣٢.

9- I.B.E. Unesco, Reform and Innovation in Higher Education, Information File, No. 3, 1985, p. 5.

نقلا عن: سيف الدين فهمى، المرجع السابق، نفس الصفحة.

١٠- نفس المرجع السابق، ص١٣٢.

١١- لمزيد من التفصيل عن هذه المعايير، راجع:

Bikas C. Sanyal: Higher Education and Employment (An International Comparative Analysis) Paris, Unesco, The Flamer Press, 1987, p. 14.

١٢- مهنى محمد إبراهيم: عرض وتعريف بكتاب التعليم العالى، المجلة العربية لبحوث التعليم العالى، العدد الثامن، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربى لبحوث التعليم العالى، دمشق، ١٩٨٨م، ص١٦٣.

13- Bikas C. Sanyal, Op., Cit, p. 36.

١٤- ف. كومبز، مرجع سابق، ص٤٨.

15- Bikas C. Sanyal, op., Cit, p. 39.

16- Ibid, p. 41.

17- Ibid, p. 36.

18- Ibid, p. 42.

19- Ibid, p. 38.

20- Ibid, p. 42.

٢١- لمزيد من التفصيل عن هذه القوى، راجع: مصطفى متولى، مرجع سابق، ص ص٥٠ - ٥٤.

٢٢- ف. كومبز، مرجع سابق، ص٣١.

٢٣- المرجع السابق، نفس الصفحة.

٢٤- نور الدين عبد الجواد: التعليم الابتدائى، فى نظام التعليم فى المملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص ص١٤٧ - ١٥١.

٢٥- مصطفى متولى: التعليم الثانوى، فى نظام التعليم فى المملكة، مرجع سابق، ص١٩٢.

٢٦- المرجع السابق، ص١٩١.

٢٧- لمزيد من التفصيل عن معدلات النمو السكانى، راجع:

محمد عبد العليم مرسى: الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسكانية والعمالة الأجنبية فى دول الخليج العربية، ضمن بحوث ندوة التعليم العالى عن بعد، مرجع سابق، ص٢٨١.

٢٨- ف. كومبز، مرجع سابق، ص٤٠.

٢٩- نور الدين عبد الجواد: التعليم العالى، مرجع سابق، ص ص٢٩٥ - ٢٩٦.

٣٠- لمزيد من التفصيل عن جامعات المملكة العربية السعودية، راجع:

محمد القهيدان وآخرون: دليل الطالب للتخصصات العلمية فى جامعات دول الخليج العربى، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٨م، ص ص٣٤ - ٤٠.

٣١- نور الدين عبد الجواد: التعليم العالى، مرجع سابق، ص٢٩٦.

٣٢- زياد راشد الراوى: مرجع سابق، نفس الصفحة.

٣٣- يوضح ملحق الدراسة العناصر التى اشتملت عليها استمار استطلاع الرأى. وقد بنيت على ضوء ما تم عرضه فى الإطار النظرى من عوامل تحدد الطلب الاجتماعى على التعليم العالى وكذلك على ضوء دراسة استطلاعية لعينة من الطلاب والطالبات حول تحديد أهم العوامل التى تدفعهم إلى الالتحاق بالتعليم العالى.

٣٤- السيد محمد خيرى: الإحصاء النفسى، الرياض، جامعة الرياض، عماده شئون المكتبات ١٩٨١م، ص١٥٤.

٣٥- مكتب التربية العربى لدول الخليج: الإحصاء التربوى، الجزء الثانى، الرياض، ١٩٨٣، ص٢٩.

٣٦- ف. كومز: مرجع سابق، ص٣٨.

٣٧- نور الدين عبد الجواد: تطلعات التعليم السعودى، فى : نظام التعليم فى المملكة مرجع سابق، ص٤٨٤.

٣٨- المرجع السابق، نفس الصفحة.

٣٩- نور الدين عبد الجواد: التعليم العالى، مرجع سابق، ص٣١٤.

٤٠- المرجع السابق، ص٣١٩.

ملحق الدراسة

استمارة استطلاع رأى طلبة الجامعة بشأن

الأسباب التى تدفعهم إلى الالتحاق بالجامعة

بسم الله الرحمن الرحيم

أخى الطالب/ أختى الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد

فالهدف من هذه الاستمارة هو التعرف على الأسباب (العوامل) التى من أجلها يلتحق الطلبة بالتعليم الجامعى.

والمطلوب منك ملء الفراغات الموضحة بالاستمارة. ثم وضح علامة (✓)أمام السبب (أو الأسباب التى دعتك للالتحاق بالجامعة.

أولا: بيانات عامة:

- السن:
- الجنس:
- سنة الحصول على الثانوية العامة:
- القسم: علمى ( ) أدبى ( )
- مجموع درجات النجاح فى الثانوية العامة:
- سنة الالتحاق بالجامعة:

ثانيا: الأسباب التى دعتك للالتحاق بالجامعة:

وضح/ وضحى أى من الأسباب (العوامل) الآتية (بعضها أو كلها) دعتك للالتحاق بالجامعة. ضع (ضعى) علامة (✓) أمام السبب (الأسباب) المناسبة حسب رأيك: أن أسباب التحاقى بالجامعة هى:

م	السبب	نعم	لا
١	الحصول على وظيفة		
٢	تحقيق مركز اجتماعى أفضل		
٣	الحصول على شهادة عليا		
٤	الدراسة لذاتها (طلب العلم لذاته)		
٥	رفع المستوى الاقتصادى		
٦	رفع المستوى المعرفى والثقافى		
٧	مواصلة الدراسات العليا		
٨	الحصول على المكافأة الشهرية		
٩	التغلب على وقت الفراغ		
١٠	استجابة لرغبة الأهل		

إذا كانت لديك أسباب أخرى، فهى:

-
-
-
-

أشكركم على تعاونكم

الباحثة

الدراسة الثانية

الكفاءة الداخلية للتعليم بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

مقدمة

تتطلع المجتمعات إلى تنمية التعليم العالى وتطويره من منطلق الدور الهام الذى يقوم به والوظائف المناطة به من إعداد للقوة البشرية المؤهلة، بالكم والكيف اللازمين للنهوض بخطط التنمية الشاملة، ومن نشر العلم والثقافة والمعرفة بين أبناء المجتمع، ومن إعداد البحوث العلمية، النظرية والتطبيقية التى تساهم فى رقى المجتمع وتقدمه .. إلخ.

وقد صاحب التوسع فى التعليم العالى خلال السنوات الأخيرة توسعًا مشابهًا فى البحث فى التعليم العالى حيث يمكن تمييز اتجاهين: الأول يشير إلى البحوث والأنشطة الداخلية لمؤسسات التعليم العالى ومعظمها يهتم بتطوير المناهج وطرق التدريس وتنمية أعضاء هيئة التدريس. والثانى يركز على التفاعل بين مؤسسات التعليم العالى وما تعده من خريجين للعمل فى القطاعات المختلفة، وهذا الاتجاه يهتم بالعلاقات الخارجية للتعليم العالى فيما يتعلق بأعداد الطلاب ونسبتهم إلى أعضاء هيئة التدريس والمخرجات التعليمية، والإنفاق التعليمى وبنية النظام وإدارته، .. إلخ.

وقد انتهى (بارون Baron) إلى تقسيم أنشطة البحث فى التعليم العالى إلى خمسة أقسام رئيسية هى[1]

١ – تطوير المناهج.

٢– طرق التدريس.

٣– تنمية أعضاء هيئة التدريس.

٤– الطلاب.

٥– تمويل وإدارة مؤسسات التعليم العالى.

وقد تعددت البحوث والدراسات السابقة فى أنشطة التعليم العالى المختلفة فى الوطن العربى، وبينت ضعفًا فى كفاءته الداخلية والخارجية.

ففيما يتعلق بالكفاءة الداخلية، تتضافر عدة عوامل، فتؤثر فى نقص هذه الكفاءة لكثير من مؤسسات التعليم العالى، منها حداثة نشأتها وتأثرها بالتوسع الكمى دون أن يصاحبه - فى كثير من الحالات - توفير المستلزمات وتحسين فى الجوانب النوعية، واعتمادها على المتخصصين فى ميادين المعرفة دون إعدادهم مهنيًا للتعليم، واستنادها إلى المتخرجين فى الدراسة الثانوية مع ما فيها من ضعف واختلال فى التوازن فى الدراسات، والاعتماد على نتائجهم فى الامتحانات العامة دون تقصى ميولهم واستعداداتهم.(٢)

وفيما يتعلق بالكفاءة الخارجية، فإن العوامل السابقة تشارك فى التأثير فى الكفاءة الخارجية، إذ تؤدى إلى نقص فى تكيف مؤسسات التعليم العالى لمجتمعها ولمطالب المجتمع فى نهضتها. ويتجلى ذلك فى حاجات سوق العمل ومطالب التنمية الشاملة، وفى إرساء أسس الحرية والعدالة والمساواة.(٣)

وتعد كفاءة التعليم العالى انعكاسًا للقوى والعوامل المؤثرة فيه سواء كانت داخلية من داخل النظام نفسه أو خارجية فيما يرتبط بالمؤثرات البيئية المحيطة به. وبعبارة أخرى، فإن كم وكيف المخرجات التى يعدها التعليم العالى هى انعكاس لكم وكيف المدخلات التى تفاعلت فيما بينها لإعداد هذه المخرجات بمواصفات قد يقبلها المجتمع وقد لا يقبلها للانخراط فى مجالات العمل المتعددة.

وكفاءة التعليم كل متكامل، بينما تقسيمها إلى داخلية وخارجية أو إلى تقسيمات أخرى، يكون بغرض الدراسة، وفى ضوء حدودها.

والبحث الحالى يركز على الكفاءة الداخلية بإحدى جامعات المملكة العربية السعودية، وهى جامعة الملك فيصل التى مضى على إنشائها حوالى ثمانية عشرة عاما، إذ أنشأت فى عام ١٣٩٤هـ - ١٩٧٤م، بغية تصوير الوضع الراهن للكفاءة الداخلية للجامعة، وما يمكن تقديمه من تصورات ربما تساهم فى تنمية وتطوير السياسة التعليمية بالجامعة مستقبلا. حيث أنه من الطبيعى أن تكون الكفاية الداخلية

للنظام التربوى مبدأ رئيسيًا يهدى السياسة التربوية وهدفًا عامًا من أهدافها، ومعياره الصحيح تكامل الأجزاء وتفاعلها بديناميكية وفاعلية[٤].

مشكلة البحث:

تخصص حكومات دول الخليج العربية ميزانيات كبيرة للتعليم بصفة عامة، وللتعليم العالى بصفة خاصة. حيث توضح الإحصاءات أن المتوسط العام لنسبة الإنفاق التعليمى إلى الدخل القومى بهذه الدول - مجتمعة - خلال السنوات الدراسية (١٩٨٢/١٩٨٣ - ١٩٨٧/٨٦م) تعادل حوالى ٤,٢٪، وهى نسبة معقولة مقارنة بالنسبة التى حددتها اليونسكو والمؤتمرات الدولية (٤٪ - ٥٪). كما أن المتوسط العام لنسبة الإنفاق التعليمى إلى الميزانية العامة فى هذه الدول خلال نفس الفترة الزمنية - يقدر بحوالى ٨,٥٪ وهى نسبة لا بأس بها.[٥]

وبالرغم من هذا الاهتمام بنواحى الإنفاق التعليمى - وهو مؤشر هام يساهم فى رفع كفاءة التعليم - فإن هناك ما يشير إلى انخفاض كفاءة التعليم العالى، ففى المملكة العربية السعودية - مثلاً - أشارت خطة التنمية الخامسة (١٩٩٠ - ١٩٩٥م) إلى نقص الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم العالى "فقد أثبتت الدراسات تدنى مستوى الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم العالى، ويتمثل ذلك كميًا فى سمات مخرجات التعليم مثل زيادة عدد السنوات التى يقضيها الطالب قبل أن يتخرج وانخفاض نسبة المتخرجين إلى الملتحقين بالنظام، ونوعيًا فى عدم التناسب بين نوعية بعض مخرجات النظام واحتياجات سوق العمل".[٦]

ونظام الدراسة بالجامعة محل الدراسة - جامعة الملك فيصل - يسير وفقًا لنظام الساعات المعتمدة الذى يتيح للطالب فرصة اختيار المقررات الدراسية والتخصص الذى يناسبه وفقًا لعدة ضوابط.

والطلاب هم عماد النظام، وحركتهم من حيث القبول والقيد والتخرج، .. إلخ، تشير إلى كفاءته ولو بصفة أولية. والجدول الآتى لتوزيع المنذرين إنذارًا ثالثًا[*] ربما يلقى بعض الضوء على مشكلة الإهدار التربوى المتعلقة بالطلاب المنذرين:

جدول (١)

توزيع الطلاب المنذرين إنذارا ثالثا بكليات الجامعة

في العام الدراسي ١٩٩٠م[٧]

الكلية	الإدارة	الزراعة	البيطرة	التربية	الطب	العمارة	المجموع
عدد الطلاب المنذرين	٥٣	٤٤	٥٢	٢٣٤	١٣٥	٢٨	٥٤٦

حيث يتضح من الجدول أن ٥٤٦ طالب منذرين إنذارا ثالثا. ومن المفروض أنهم يفصلون من الجامعة خاصة أن معظمهم لم يحقق ٧٥٪ من متطلبات التخرج. ويشكل هذا العدد حوالي ١٢٪ من إجمالي الطلاب المسجلين بالجامعة في نفس العام وعددهم حوالي ٤٥٠٠ طالب وطالبة. وهي بالطبع نسبة لا يستهان بها إذ تشكل إهدارا تربويا يتسبب في شغل مقاعد دراسية بالجامعة هناك من ينتظرها من الطلاب خارج الجامعة.

وهذا الإهدار التربوي يؤدي إلى خفض كفاءة التعليم بالجامعة سواء كانت الداخلية أو الخارجية. وربما يعطي - كما سبق القول - صورة أولية عن كفاءة الجامعة بصفة عامة.

ولكي تكتمل الصورة عن كفاءة الجامعة وبغرض تصوير الوضع الراهن لكفاءتها الداخلية، كان البحث الحالي الذي يمكن تحديد مشكلته في التساؤل الآتي:

ما مقدار الكفاءة الداخلية للتعليم بجامعة الملك؟ وما مدى اختلافها بين الكليات؟ وإلى أي مدى تختلف بين الطلاب والطالبات؟

أهمية البحث وأهدافه:

يقع البحث في ميدان اقتصاديات التعليم. وهناك وجهتي نظر فيما يتعلق بالنظرة الاقتصادية للتعليم، الأولى تنطلق من العائد الاقتصادي للتعليم وما يمكن أن يعود به على الفرد طيلة حياته العامة بعد التخرج، وهذه النظرة تقوم على الأرقام

والحسابات الكمية فقط. والغاية تبرر الوسيلة، والمهم كيف يعد التعليم الفرد ليحقق أعلى مردود مادى.

والثانية، ترى أن العائد الاقتصادى من التعليم غير وارد، نظرا لأن التعليم يكسب الفرد الثقافة والقيم والمعتقدات .. إلخ التى تجعله مواطنًا يتمكن من العيش فى المجتمع والتفاعل مع المتغيرات المؤثرة فيه.

ووجهتي النظر على طرفى نقيض، الأولى تركز على المردود المادى والأخرى تركز على المردود الاجتماعى.

على أن هناك وجهة نظر ثالثة تقتضى بالنظر إلى التعليم فى ضوء المردود الاقتصادى والمردود الاجتماعى معًا، وهى نظرة شاملة وأكثر عمقًا وأكثر تمشيًا وتلاءمًا مع مقتضيات العصر المختلفة والتطورات التى ربما تحدث فجأة فى سوق العمل والعمالة بل وفى اقتصاد البلدان المختلفة بصفة عامة.

ومن هذا المنطلق، فالبحث الحالى لا ينظر إلى كفاءة التعليم الداخلية أو حتى الخارجية على اعتبار أنها مثالية مائة فى المائة، وعلى أن النظام التعليمى - أى نظام - ينبغى أن يكون معصومًا من الرسوب أو التسرب أو من كل ما من شأنه أن يؤثر فى كفاءته ويعمل على خفضها.

بل أن البحث الحالى ينظر إلى هذه الكفاءة واضعًا فى الاعتبار أن الطلاب الذين ينسحبون من التعليم أو يفشلون فى إكمال الدراسة الجامعية ربما يلتحقون بأنواع أخرى من الدراسة أو المهن التى ربما تدر عليهم دخولاً، كما أن الطلاب الذين يكملون دراستهم بنجاح يقضون وقتًا فى الدراسة لو شغلوه بأعمال أخرى فربما تدر عليهم عائدا اقتصاديًا كبيرًا، وبالطبع يأمل واضعوا السياسة التعليمية ومتخذوا القرار أن تكون كفاءة التعليم مرتفعة فى كل الأحوال وذلك عندما يحقق التعليم أكبر عدد من المخرجات بالكم والكيف باستخدام أقل كلفة ممكنة للمدخلات وذلك فى أقصر وقت ممكن.

والدراسة الحالية ربما تساعد واضعى السياسة التعليمية ومتخذى القرار فى تنمية وتطوير السياسة التعليمية بالجامعة فيما يتعلق بالخطط الدراسية وبالطلاب وبأعضاء هيئة التدريس وبالإنفاق التعليمى، .. إلخ.

وتتضح أهمية البحث الحالي - كذلك - فيما ذهب إليه (عبد العليم مرسى من توصيات بشأن ترشيد مسيرة البحث العلمى فى جامعات الخليج، حيث أوصى بأنه:

"من الواجب أن تهتم أقسام التربية وإدارة الأعمال فى جامعات الخليج بالقيام بدراسات علمية عن اقتصاديات التعليم العالى والبحث العلمى فى دول الخليج العربى، كما ينبغى أن تدرس أداء إدارات الجامعات المختلفة بغية ترشيدها، وتحقيقا لأمثل مردود تربوى وكفاية إدارية"[٨].

وبناء على ما تقدم، فإن أهداف البحث الحالى يمكن أن تتحدد فيما يأتى:

١- تحديد مقدار (حجم) الكفاءة الداخلية للتعليم بجامعة الملك فيصل.

٢- معرفة مدى تباين هذه الكفاءة بين كليات الجامعة الست.

٣- معرفة الفروق فى الكفاءة بين الطلاب والطالبات.

الكفاءة والكفاية فى التعليم - هل تستويان؟

يحدث أحيانًا خلط أو تداخل بين مصطلحى الكفاية والكفاءة فى مجال التربية والتعليم، حيث يشير (مرسى والنورى، ١٩٧٧) إلى هذا التداخل بقولهما: "يشيع الخلط والخطأ فى استخدام كلمتى الكفاءة efficiency والكفاية Sufficiency.[٩]

وهناك من يخلط كذلك بين مصطلحى الكفاية والإنتاجية Productivity خاصة عند الحديث عن التعليم، فالبعض يعتبرهما معنى واحد كأساس للمقارنة بين الأنظمة التعليمية، أو بين عدة جوانب فى النظام التعليمى، مثل تمويل التعليم والإنفاق عليه، والقوة البشرية التى يعدها النظام التعليمى وغيرها.[١٠]

ولكن الكفاية والإنتاجية مصطلحان غير مترادفين[١١]. بل بينهما صلة وثيقة، لأن الكفاية مؤشر هام يدل على ارتفاع وانخفاض الإنتاجية، وربما يرجع التداخل بين المصطلحات إلى أن انخفاض التكلفة يعنى زيادة نسبة المخرجات إلى

المدخلات، والعكس صحيح، وهذا الارتفاع أو الانخفاض فى التكلفة هو مضمون مصطلح الكفاية.(١٢)

وهذا يعنى أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين الإنتاجية والكفاية، فمن خلال أعلى درجة من الإنتاجية تتحقق أعلى كفاية، ليس هذا فحسب، بل إن الإنتاجية التعليمية تعكس الكفاية الداخلية والخارجية للتربية.(١٣)

وكثيرًا ما ترد فى الكتابات التربوية وغيرها كلمتى الكفاية والكفاءة بمعنى واحد ليقصد بها قدرة النظام التعليمى على تحقيق أهدافه بنجاح. بل إن البعض يشير إلى أن هذه القدرة (وليام William ١٩٧٦) Competency وهى تتساوى عنده مع الكفاية Sufficiency والكفاءة efficiency. ويقصد بها كفاية أو كفاءة الفرد فى القيام بعمل ما أو وظيفة معينة، حيث تتأثر هذه القدرة بالمعرفة والمهارة والأحكام القيمية، ومناخ العمل، وأخيرًا الخبرة.(١٤)

وللتمييز بين الكفاية والكفاءة تحسن الإشارة إلى المعنى اللغوى، ثم المعنى الرياضى لهما فيما يلى:

المعنى اللغوى:

- تعنى الكفاية، كما ورد (بالمعجم الوسيط) "الاستغناء عن الغير. (كفاه) الشئ (كفاية): استغنى به عن غيره، فهو كاف، ويقال كفاه مؤنته، أو حفظه شر فلان".(١٥)

بينما الكفاءة تعنى "المماثلة فى القوة والشرف، وفى حالة العمل يقصد بها القدرة عليه وحسن تعريفه"(١٦).

وفى قواميس اللغة الأجنبية (المورد) تترجم Efficiency إلى اليـة أو كفاية.(١٧) بينما تترجم Suffieciency إلى كفاءة، كفاية، قدرة.(١٨)

ومن ذلك يتبين أن المصطلحين باللغة الإنجليزية يمكن ترجمة كل منهما إلى كفاية. ولكن من الأفضل ترجمة Efficiency إلى كفاءة، Sufficiency إلى كفاية.

المعنى الرياضى:

يقال فى لغة الرياضيات أن (التكافؤ) يعنى التساوى فى الحجم، أو المساحة، بينما (التطابق) يعنى التساوى فى الشكل والحجم، أو فى الشكل والمساحة معا. فيمكن أن يتكافأ مثلث مع مربع مثلا، أو مربع مع مستطيل، .. إلخ، لكن لا يمكن أن يتطابق مثلث مع مربع، أو مربع مع مستطيل، وهكذا، أى أن التكافؤ يشير إلى معنى الكم فقط، بينما التطابق يشير إلى معنى الكم والكيف معا، والشئ نفسه يمكن أن يقال عن الكفاءة والكفاية – إن صح التشبيه.[19]

وعلى ذلك يمكن القول أن الكفاءة تقيس الجانب الكمى، بينما الكفاية تقيس جانبى الكم والكيف معا.

لذا يستحسن استخدام مصطلح كفاية Sufficiency فى مجال التعليم – للدلالة على كم وكيف المخرجات التى يعدها النظام التعليمى واستخدام مصطلح كفاءة Efficiency للدلالة على كم المخرجات فقط دون الكيف.[20]

ولما كان كيف هذه المخرجات خارجا عن نطاق الدراسة الحالية، لذا سيستخدم مصطلح "الكفاءة" لدراسة حركة المخرجات (الخريجون) الذين تعدهم جامعة الملك فيصل من حيث الكم فقط دون الكيف.

والكفاءة إذن تعنى الحصول على أكبر قدر من المخرجات باستخدام عدد محدد من المدخلات[21].

كما تعنى تحقيق أعلى مخرجات بالنسبة لكلفة المدخلات، أو أقل كلفة للمدخلات بالنسبة للمخرجات.[22]

ويشير لفظ الكفاءة فى العملية التعليمية إلى درجة الهدر فى الموارد أو ضياعها دون إعطائها الإنجاز المطلوب منها.[23]

وتنقسم الكفاءة التعليمية إلى نوعين بصفة عامة، الأولى داخلية والأخرى خارجية، حيث تتمثل كفاءة التعليم الداخلية فى قدرته على تحقيق أهدافه الموضوعة له فى ضوء إمكاناته المتاحة.

وتعنى الكفاءة الداخلية النظر إلى النشاط التربوى كعملية تستهلك عناصر (مدخلات) مختلفة كالمعلمين ورأس المال والأجهزة التعليمية، .. إلخ.[٢٤]

أما الكفاءة الخارجية فتهدف إلى إنتاج مخرجات مجهزة بنوع من المعارف والمهارات التى تحوز رضا الجماعة.

وتتحقق هذه الكفاءة عندما تخرج مؤسسات التعليم مخرجات يعتبرها المستهلكون ذات قيمة عالية.[٢٥]

وقياس هذا النوع من الكفاءة (الخارجية) غير وارد فى هذه الدراسة بينما الاهتمام وارد هنا بالكفاءة الداخلية المرتبطة بالجانب الكمى المتمثل فى إعداد الخريجين الذين تعدهم جامعة الملك فيصل.

ولما كان للنظام التعليمى – أى نظام – عدة أهداف من بينها خفض أعداد الراسبين والمتسربين إلى أقل درجة ممكنة وبالتالى خفض الإهدار التعليمى فإن الكفاءة الداخلية بالتالى سوف تزيد.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات السابقة المرتبطة بكفاءة التعليم فى كل مستوياته سواء ما يرتبط منها بالرسوب أو التسرب أو هما معا، أو ما يرتبط بالإهدار التربوى والأسباب المسئولة عنه. وكذلك ما يرتبط بالجانب الكمى والجانب النوعى من كفاءة التعليم.

وهذا التعدد ربما يشكل صعوبة فى حصر كل هذه الدراسات حيث لا يتسع المقام لحصرها وإظهار النتائج التى توصلت إليها.

لذا، وفى ضوء حدود علم البحث الحالى عن كفاءة التعليم الجامعى سيحاول البحث فيما يلى إلقاء الضوء على بعض الدراسات السابقة – التى أمكن الحصول عليها – فيما يتعلق بالتعليم العالى أو الجامعى.

توصل (القيس وآخرون، ١٩٧٤) فى دراستهم للكفاءة الداخلية بجامعة بغداد، أن كلية العلوم بهذه الجامعة تعانى من إهدار مرتفع وربما يرتبط ذلك بنظم القبول وطرق التدريس والمناهج، كما بينت هذه الدراسة أن متوسط عدد السنوات اللازمة للتخرج ٥ سنوات وهو أكبر من العدد المثالى ٤ سنوات[٢٦].

ونفس النتيجة توصل إليها (فرناندس، والشذر، ١٩٧٥) فى دراستهما للكفاءة الداخلية لكلية الهندسة بجامعة بغداد، حيث كان متوسط المدة الزمنية اللازمة للتخرج ٥,٢٪سنة بدلا من ٤ سنوات.(٢٧)

وعند دراسة الكفاءة الداخلية لكلية التربية بنفس الجامعة، توصلت (منى، ١٩٧٥) إلى أن متوسط عدد السنوات اللازمة للتخرج ٤,٥ سنة، بدلا من ٤ سنوات. كما أن الكفاءة بكلية التربية تفوق نظيرتها بكلية العلوم خاصة فى الأقسام العلمية.(٢٨)

وفى دراسته للفاقد الكمى وعوامله فى التعليم الجامعى، توصل (حسان، ١٩٧٥) إلى أن الخسارة التى تتحملها جامعة عين شمس تزيد قليلا عن ٢٠٪ من استثماراتها السنوية نتيجة الرسوب، وأن نسبة المفصولين فيها وصلت فى بعض السنوات إلى حوالى ١٠٪ من المقيدين. وقد كان من بين العوامل المؤثرة فى خفض كفاءة التعليم نظام الدراسة والامتحان والظروف الشخصية والعائلية والاقتصادية.(٢٩)

ومن هذه العوامل أيضا ازدحام الدراسة وقضاء أغلب اليوم بالكلية حيث أجاب ٥٥٪ من طلاب كلية الهندسة بأنهم يقضون حوالى ١٤ ساعة يوميا بالكلية نظرا لازدحام الجدول الدراسى، وضيق الأماكن.(٣٠)

وأوضح (العبيدى، ١٩٧٧) أن نسبة الهدر التعليمى فى بعض كليات جامعة بغداد وصلت إلى ٢٨٪ كما أن المدة الزمنية اللازمة للتخرج ٤,٤سنة بدلا من ٤ سنوات فى كلية الآداب، ٥ سنوات بدلا من ٤ سنوات بكلية العلوم.(٣١)

ومن عوامل انخفاض الكفاءة الكمية التى كشفت عنها دراسة (همام، ١٩٧٩) موقع المبنى الدراسى، واختلاف التخصص الدراسى، والتجهيزات المعملية ونظم الامتحانات، وأعضاء هيئة التدريس، والكتب والمراجع، وبرامج الدراسة العملية والنظرية.(٣٢)

وبينت دراسة (مديرية التخطيط والإحصاء بجامعة دمشق، ١٩٨٠) أن متوسط معدل الرسوب بالجامعة قد بلغ عام ١٩٧٧/٧٦ حوالى ٤٣٪، ثم ارتفع إلى

٤٥,٥٪ فى العام التالى، كما أن معدلات الرسوب تختلف بين الكليات، فأعلى معدل بكلية الحقوق ٦٧٪ وأدنى معدل بكلية الطب البشرى ٧,٤٪.[٣٣]

وعن كفاءة النظام التعليمى بالجامعات العربية توصلت (لجنة تطوير العلوم، ١٩٨٧م) التابعة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – وهى دراسة تقديرية على حد تعبير "انطوان رحمة" – إلى أن كفاءة التعليم الجامعى تختلف فى جامعات ست دول عربية هى الأردن، مصر، العراق، سوريا، الكويت، تونس. حيث تراوح معدل هذه الكفاءة خلال الفترة الزمنية (١٩٨٠ – ١٩٨٤) بين ٤٨٪ بكليات الآداب والعلوم الإنسانية، ٨٥٪ بكليات العلوم الطبية[٣٤].

وفى دراسته للكفاءة الداخلية لنظام التعليم بجامعة الأزهر، أوضح (عبد المالك، ١٩٨٢) أن معدل هذه الكفاءة ٦٠٪، وأن الكفاءة بالنسبة للبنات أعلى منها للبنين، وأن متوسط المدة الزمنية اللازمة للتخرج ٥,٥سنة بصفة عامة لخريجى الجامعة. كما اتضح له أن التكاليف المهدرة نتيجة الرسوب ٧٧٪ مقارنة بنظيرتها للتسرب ١٣٪ بالنسبة لإجمالى التكاليف المهدرة خلال الفترة الزمنية (١٩٧٦/٧٥ – ١٩٧٩/٧٨) والتى قدرت بحوالى سبعة ملايين جنيهًا مصريًا[٣٥].

وحاولت (هادية، ١٩٨٤) قياس الكفاءة الداخلية الكمية للجامعات الإقليمية ممثلة في جامعة المنصورة بجمهورية مصر العربية، وقد تبين لها أن هذه الكفاءة منخفضة بصفة عامة. وأن معامل الكفاية بالكليات العميلة أعلى منه بالكليات النظرية، وأكبر هذه المعاملات ٨٠٪ بكلية الهندسة، وأقلها ٣٦٪ بكلية التجارة (نظام الانتساب).

وقد بينت الدراسة أن هناك عدة عوامل مسئولة عن خفض الكفاءة التعليمية بالجامعة، من أهمها: الرسوب والتسرب، نقص أعضاء هيئة التدريس مقارنة بعدد الطلاب، عدم ملائمة المباني المدرسية والتجهيزات المعملية، التوسع الكبير في نظام الانتساب بالكليات النظرية[٣٦].

ولقياس كفاءة التعليم بالكليات الجامعية، وللتحقق من صدق القياس استخدم (هانسن Hansen، روجرز Rogers، ١٩٨٤/١٩٨٥) ثلاثة أساليب للتعرف على خصائص أعضاء هيئة التدريس المتصفون بالنجاح في التدريس، والبحث، وخدمة المجتمع، هي:

١- سؤال الأعضاء أنفسهم بكتابة تقارير حول تدريسهم وبحوثهم والخدمات التي يقدمونها للكلية وللمجتمع.
٢- سؤال المشرفين على هؤلاء الأعضاء بغرض تقويمهم في التدريس والبحث وخدمة المجتمع.
٣- سؤال الطلاب لتقويم التدريس بالكلية.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الأساليب الثلاثة في التقويم وفروق في أداء أعضاء هيئة التدريس. وأوصت الدراسة بتقويم المعلمين على كافة المستويات وكذلك الطلاب، وضرورة تتبع المعلمين وقياس كفاءاتهم ليس فقط فيما اكتسبوه من مهارات، ولكن أيضا في تطبيق هذه المهارات وإجراءها في مواقف عملية.[٣٧]

وفي دراسة الرسوب وعوامله لدى فوج حقيقي من كليات جامعة دمشق توصل (حمدان، ١٩٨٧) إلى أن متوسط معدل الرسوب في خمس كليات ٣٨٪، وأعلى معدل ٦١,٤٪ لكلية الحقوق، وأقل معدل ١٠٪ بكلية الطب، كما أن معدلات الرسوب أكبر من معدلات التسرب، ومتوسط عدد السنوات اللازمة للتخرج في كل كلية تزيد عن معدلها الطبيعي. وقد بلغت كلفة الهدر التعليمي عام ١٩٨٧/٨٦ حوالي ٥٥ ميلون ليرة سورية.[٣٨]

وبغرض الكشف عن كفاءة الجامعة في بناء شخصية طلابها، أجرى (جامع، محمد، ١٩٨٧) دراستهما على عينة من طلاب المستوى الأول والمستوى الرابع بكليتي الآداب والزراعة بجامعة الإسكندرية بجمهورية مصر العربية، مستخدمين عدة خصال أو قدرات يجب أن تنميها الجامعة في طلابها، هي: الواقعية، تقدير الإنجازات الإنسانية، الالتزام الأخلاقي، اعتناق الموضوعية، والمنهج العلمي، اكتمال الشمولية الفكرية، اكتمال القدرة العقلية التحليلية تنمية الاتجاه التقدمي.

وأظهرت نتائج الدراسة تشابها بين طلاب المستوى الأول في الكليتين من حيث مستوى هذه القدرات عند بداية التحاقهم بالجامعة بينما تبين وجود فروق معنوية لطلاب المستوى الرابع لصالح كلية الزراعة لأن نسبة أعضاء هيئة التدريس أكثر مناسبة من كلية الآداب، كما أن حجم الفصول الدراسية أصغر وتتبع كلية الزراعة نظام الفصول الدراسية في العام الواحد.[٣٩]

وللتعرف على حجم الفاقد التعليمي بجامعة الملك سعود، جاءت دراسة (المنيع، ١٩٨٩) لتبين حجم هذا الفاقد خلال عشر سنوات (١٩٧٦ - ١٩٨٥)، والذي يتمثل في تأخر الطلبة في التخرج عن المدة المحددة، وانسحابهم وفصلهم من الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يقضون وقتا أطول من الحد الأدنى للتخرج من الجامعة سواء في التخصصات العلمية أو الأدبية ونسبتهم كبيرة، حيث أن ١٩٪ فقط من الأقسام الأدبية، ٣٣٪ من الأقسام العلمية ينهون الدراسة في وقتها المحدد بدون تأخير.[٤٠]

وتعد الدراسة الحالية امتدادا للدراسات السابقة فى مجال كفاءة التعليم مع تناولها لنظام تعليمى يبدو مختلفا عن الأنظمة التى تناولتها الدراسات السابقة وهو نظام الساعات المعتمدة.

تعريف بجامعة الملك فيصل

صدر قرار مجلس الوزراء رقم ١٩٦٤ بتاريخ ١٣٩٤/١١/٢٠هـ بالموافقة على إنشاء جامعة الملك فيصل فى المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية. ثم صدر المرسوم الملكى رقم هـ/٦٧ بتاريخ ١٣٩٥/٧/٢٨هـ بالموافقة على النظام على النظام الأساسى للجامعة، على أن يكون مقرها الرئيسى فى مدينة الإحساء وتكون وتكون لها فروع فى مدينة الدمام.[٤١]

وتضم الجامعات ست كليات هى:

١- كلية العلوم الزراعية والأغذية، أنشئت عام ١٣٩٥هـ بالهفوف.

٢- كلية الطب والعلوم الطبية، أنشئت عام ١٣٩٥هـ بالدمام.

٣- كلية العمارة والتخطيط، أنشئت عام ١٣٩٥هـ بالدمام.

٤- كلية الطب البيطرى والثروة الحيوانية أنشئت عام ١٣٩٥هـ بالهفوف.

٥- كلية التربية، أنشئت عام ١٤٠١هـ بالهفوف.

٦- كلية العلوم الإدارية والتخطيط، أنشئت عام ١٤٠٤ بالهفوف.

وتضم الجامعة أربع عمادات رئيسية هى:

- عمادة القبول والتسجيل.
- عمادة شئون الطلاب.
- عمادة شئون المكتبات.
- عمادة الدراسات العليا.

ويتبع الجامعة عدد من المراكز العلمية والبحثية هى:

مراكز أبحاث النخيل، دراسات وبحوث المياه، الحاسب الآلى، وسائل وتكنولوجيا التعليم، البحوث البيطرية والإنتاج الحيوانى، خدمة المجتمع ومحطة التدريب

والأبحاث الزراعية والبيطرية، وتمنح بعض كليات الجامعة درجة الماجستير والزمالة في عدة تخصصات علمية.

وتسير الدراسة بجامعة الملك فيصل وفقًا لنظام الساعات المعتمدة الذي يستند في أساسه على مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين بما يسمح لكل طالب أن يختار عدد الساعات والتخصص الذي يلائم إمكاناته وقدراته.

وهناك من يرى أن هذه الفلسفة التربوية الحديثة في مراعاة الفروق الفردية (أو تفريد التعليم) يعود تاريخها إلى العلماء المسلمين الأوائل الذين وضعوا هذا المنهج في تطبيقاتهم التربوية، حينما كانت المساجد الإسلامية تشكل ما يوازي الجامعات ومعاهد الدراسات العليا هذه الأيام.[٤٢]

ويتم قبول الطلاب – وفقًا لنظام الساعات المعتمدة – بمختلف كليات الجامعة بناء على معدلاتهم بالثانوية العامة بالإضافة إلى مقابلات شخصية واختبارات تحريرية تجريها الكليات المختصة.

ويوجد نظام معمول به للتقديرات وحساب درجات النجاح في كل فصل دراسي. باستخدامه يمكن حساب المعدل التراكمي للطالب، هذا المعدل التراكمي يقصد به مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب نجاحًا، أو رسوبًا في فصل دراسي ما أو في عدة فصول دراسية أو عند التخرج.

ويوضح الجدول (٢) حركة الطلاب ومعدلات نموهم بالجامعة خلال الخمس السنوات الأخيرة (١٤٠٥ – ١٤١٠هـ). بينما يوضح الجدول (٣) نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب خلال نفس الفترة الزمنية.

جدول (٢)

تطور حركة الطلاب بالجامعة ومعدلات نموهم خلال

خمس سنوات (١٤٠٥ – ١٤١٠هـ)[٤٣]

الحركة / السنة	قبول		قيد		تخرج	
	العدد	معدل النمو٪	العدد	معدل النمو٪	العدد	معدل النمو٪
١٤٠٥–١٠٤٦	١٠٤٩		٣٥٠٦		٤٢٥	
١٤٠٦–١٤٠٧	٩٧٧	– ٦,٩	٣٨٤٨	٩,٨	٥٦٩	٣٣,٩
١٤٠٧–١٤٠٨	١٠٨٠	+ ١٠,٥	٤٠٢٦	٤,٦	٥٩٨	٠٠٠٥
١٤٠٨–١٤٠٩	١١٨١	+ ٩,٤	٤٣٦٠	٨,٣	٧١٠	١٨,٧
١٤٠٩–١٤١٠	١٣٢٢	+ ١٢	٤٥٩٧	٥,٤	٧٢٨	٠٢,٥
متوسط معدل النمو السنوى	–	٥	–	٥,٦	–	١٢

ويتضح من الجدول أن معدلات النمو فى قبول وقيد وتخرج الطلاب غير ثابتة خلال الخمس السنوات الأخيرة. وكلها تتردد بين الزيادة والنقص.

ومتوسط معدل النمو السنوى فى قبول الطلاب (٥٪) يقترب من نظيره فى قيدهم (٥,٦٪) بينما متوسط معدل النمو فى التخرج (١٢٪) يزيد عن متوسط معدلى القبول والقيد. وقد يكون السبب فى ذلك المرونة فى نظام الساعات المعتمدة حيث تتاح الفرصة للطلاب للتخرج خلال (٦ – ٨) فصول دراسية أى (٣–٤) سنوات لمن ينهى بنجاح عدد الساعات الدراسية المطلوبة كل حسب تخصصه.

وقد يكون سبب ذلك أيضا عدم توفر خطة توازن بين معدلات النمو فى القبول والقيد والتخرج.

جدول (٣)

تطور إجمالى أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين ونسبتهم إلى الطلاب خلال الفترة الزمنية (١٤٠٥ - ١٤١٠هـ)(٤٤)

العدد السنة	إجمالى هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين	عدد الطلاب	النسبة ج: ط	عدد أعضاء هيئة التدريس	النسبة ع: ط
١٤٠٦/١٤٠٥	٧٦٠	٣٥٠٦	١: ٤,٦	٣٨٦	١: ٩
١٤٠٧/١٤٠٦	٧٨٦	٣٨٤٨	١: ٤,٩	٤٠٠	١: ٩,٦
١٤٠٨/١٤٠٧	٧٥٦	٤٠٢٦	١: ٥,٣	٣٩١	١: ١٠,٣
١٤٠٩/١٤٠٨	٧٥٣	٤٣٦٠	١: ٥,٨	٤١٥	١: ١٠,٥
١٤١٠/١٤٠٩	٧٤٥	٤٥٩٧	١: ٦,٢	٤١٧	١: ١١

ونوضح بيانات الجدل أن نسبة إجمالى أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين إلى الطلاب (ج: ط) تتراوح بين (١: ٤,٦) (١: ٦,٢). وأن نسبة عضو هيئة التدريس إلى الطلاب (ع: ط) تتراوح بين (١: ٩) (١: ١١) أى أنه يتوفر عضو هيئة تدريس لكل عشرة طلاب فى المتوسط. وتعد هذه النسبة جيدة بالقياس إلى المعدلات العالمية التى تقدر بحوالى (١: ١٠) فى مرحلة اللسانس أو البكالوريوس، (١: ٥) فى مرحلة الدراسات العليا.(٤٥)

وهى نسبة مرتفعة بالقياس إلى ما تم التوصل إليه من تحليل عمليات التدريس فيما يتعلق بالتفاعل بين المدرس والطلاب، إذ أن النسب المعقولة هى (٢٥ - ٣٠) طالب لكل مدرس فى الدروس النظرية، (٨ - ١٢) فى التدريب العملى، (١٥ - ٢٠) فى حلقات البحث.(٤٦)

أساليب قياس كفاءة التعليم

بالرغم من تعدد الأساليب واختلاف المناحى فى قياس كفاءة التعليم فما زال قياس هذه الكفاءة صعبًا، خاصة عند قياس الكفاءة الخارجية. أما الكفاءة الداخلية فقد بذلت محاولات عديدة لقياسها بعدة أساليب - لا يتسع المقام لحصرها وشرحها. يمكن الإشارة إليها فيما يأتى:(٤٧)

١- أسلوب الفوج الظاهرى.

٢- أسلوب الفوج الحقيقى.

٣- أسلوب الفوج الصناعى.

٤- الطريقة الشاملة.

٥- طريقة العينات.

٦- طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية لأحد الأفواج.

ولكل أسلوب أو طريقة منها مميزات كما أن لكل منها عيوبا. وربما يصعب تفضيل أحدها على الآخر، وقد يكون أساس المفاضلة هو الأسلوب الذى يناسب البحث والذى يمكنه من تحقيق أهدافه.

وربما يكون الأسلوب السادس أكثر ملائمة لقياس الكفاءة الداخلية موضوع البحث الحالى. إذ تتحدد هذه الكفاءة فى ضوء عدة مؤشرات من أهمها:

١- عدد الخريجين بدون إعادة.

٢- السنوات المستثمرة من قبل الفوج الدراسى (لعدد المسجلين سنة الأساس).

٣- متوسط عدد السنوات المستثمرة لكل خريج.

٤- معامل الكفاءة.

وبصفة عامة تكون الكفاءة الداخلية مرتفعة كلما كان عدد الخريجين فى المدة الزمنية المحددة للتخرج أكبر ما يمكن، ويرتبط بذلك أن تكون معدلات الإعادة أقل ما يمكن.

كفاءة التعليم بجامعة الملك فيصل

الأسلوب المستخدم فى الدراسة:

لتقدير الكفاءة الداخلية لجامعة الملك فيصل، فقد استخدم أسلوب الفوج الدراسى – الذى سبقت الإشارة إليه – والذى تطلب القيام بالإجراءات الآتية:

١- تحديد فوج دراسى (عدد الطلاب المسجلين فى سنة ما، بكل كلية من كليات الجامعة الست، ثم تتبع حركتهم حتى التخرج).

٢- حساب عدد الخريجين بدون إعادة باستخدام السجلات الأكاديمية للطلاب حيث يتضح بها سنة القيد للطالب وكذلك سنة التخرج، وكذلك الاستعانة بالتقارير الإحصائية الصادرة من الجامعة. ونظرًا لأن حالات التحويل سواء من الجامعة أو إليها قليلة، فقد أهملت.

٣- حساب إجمالى عدد الخريجين بكل كلية بإضافة عدد الخريجين بدون إعادة إلى الخريجين بعد إعادة سنة واحدة + الخريجين بعد إعادة سنتين + .. وهكذا حتى تم تخرج كل أفراد الفوج الدراسى.

٤- حساب عدد السنوات المستثمرة للفوج الدراسى ككل حتى التخرج = عدد الخريجين × المدة الزمنية للتخرج بدون إعادة + عدد الخريجين الذين تخرجوا بعد إعادة سنة × المدة الزمنية للتخرج بعد إعادة سنة + .. إلخ.

٥- متوسط عدد السنوات المستثمرة لكل خريج = الناتج فى الخطوة (٤) ÷ المجموع الكلى للخريجين.

٦- معامل الكفاءة =

$$\frac{\text{المجموع الكلى للخريجيى} \times \text{عدد السنوات المعددة للتخرج بدون إعادة}}{\text{عدد السنوات المستثمرة فى تخرج الفوج} \times ١٠٠}$$

نتائج البحث

توضحها الجدول ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩ كما يلى:

جدول (٤)

نتائج تدفق الخريجين بكلية الطب والعلوم الطبية

سنة الأساس = ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م

النوع / عدد الخريجين	طلاب		طالبات		مجموع	
	ع	٪	ع	٪	ع	٪
بدون إعادة	-	صفر	-	صفر	-	صفر
إعادة سنة	٤	٤٤,٤	٧	٤١,٢	١١	٤٢,٣
إعادة سنتين	٣	٣٣,٣	٤	٢٣,٥	٧	٢٧,٠
إعادة ثلاث سنوات	٢	٢٢,٢	٣	١٧,٦	٥	١٩,٢
إعادة أربع سنوات	-	-	٢	١١,٨	٢	٠٧,٧
إعادة خمس سنوات	-	-	١	٥,٩	١	٣,٨
- اجمالى عدد الخريجين	٩		١٧		٢٦	
- عدد السنوات المستثمرة	٧٩		١٥٦		٢٣٦	
- متوسط عدد السنوات المستثمرة لكل متخرج	٠٨,٨		٩,٢		٩	
- معامل الكفاءة	٪٧٩,٧		٪٧٦,٣		٪٧٨	

يتضح من الجدول (٤) أنه لم يتخرج أحد بدون إعادة وأن (٪٤٢,٣) من الخريجين تخرجوا بعد إعادة سنة. وأن (٪٢٧) منهم تخرجوا بعد إعادة سنتين وهكذا حتى آخر خريج بنسبة (٪٣.٨) قضى خمس سنوات إعادة حتى تخرج.

ويتضح كذلك أن متوسط عدد السنوات التى لزمت لتخريج طالب/ طالبة = ٩ سنوات فى حين أن المدة الزمنية اللازمة للتخرج هى ٧ سنوات فقط وأن هذا المتوسط للطالبات (٩,٢٪) أكبر من نظيره للطلاب (٨,٨). مما يعنى أن الإهدار للطالبات أكبر منه للطلاب. وبالتالى فالكفاءة للطلاب (٧٩,٧٪ أكبر منها للطالبات (٧٦,٣٪) ومعامل الكفاءة العام بكلية الطب (٧٨٪) وهذا يعنى أن إهدارا تربويا يقدر بحوالى (٢٢٪) موجودا بكلية العلوم الطبية.

جدول (٥)

نتائج تدفق الخريجين بكلية التربية

سنة الأساس ١٤٠٣هـ = ١٩٨٣م

النوع / عدد الخريجين	طلاب		طالبات		مجموع	
	ع	٪	ع	٪	ع	٪
بدون إعادة	٧٩	٧٧,٥	٢٠١	٠٨٧	٢٨٠	٠٠٨٤
إعادة سنة	١٧	١٦,٧	٠١٩	٨,٢	٠٣٦	١٠,٨
إعادة سنتين	٠٦	٥,٨	٠٠٥	٢.٢	٠١١	٠٣,٣
إعادة ثلاث سنوات	-	-	٠٠٣	١,٣	٠٠٣	٠٠,٩
إعادة أربع سنوات	-	-	٠٠١	٠,٤	٠٠١	٠٠,٣
إعادة خمس سنوات	-	-	٠٠٢	٠,٩	٠٠٢	٠٠,٦
- اجمالى عدد الخريجين	١٠٢		٢٣١		٣٣٣	
- عدد السنوات المستثمرة	٤٣٧		٩٧٦		١٤١٣	
- متوسط عدد السنوات المستثمرة لكل متخرج	٤,٣		٤,٢		٤,٢٥	
- معامل الكفاءة	٩٣,٤٪		٩٤,٦٪		٩٤٪	

يتضح من الجدول أن غالبية الخريجين (٨٤٪) يتخرجون بدون إعادة بعد أربع سنوات، وأن باقى الخريجين بنسبة (١٩٪) يتخرجون بعد إعادة سنة أو ستتين... إلى خمس سنوات.

ويتضح كذلك أن متوسط مدة التخرج للطلاب (٤,٣) أكبر منه للطالبات (٤,٢). وهذا المتوسط لخريجى الكلية بصفة عامة (٤,٢٥) سنة وهو يزيد عن المدة الزمنية المقررة (٤ سنوات) بحوالى (٠,٢٥) وفى ذلك إهدار تربوى.

كما أن معامل الكفاءة للطلاب (٩٣,٤٪) أقل من نظيره للطالبات (٩٤,٦٪)، والفرق بينهما فيما يبدو قليل. ومعامل الكفاءة العام بكلية التربية (٩٤٪). وهذا يعنى أن مقدار الإهدار التربوى بالكلية يقدر بحوالى (٦٪).

جدول (٦)

نتائج تدفق الخريجين بكلية العمارة والتخطيط

سنة الأساس ١٤٠٢هـ = ١٩٨٢م

النوع / عدد الخريجين	طلاب		طالبات		مجموع	
	ع	٪	ع	٪	ع	٪
بدون إعادة	٨	٣٦,٤	١٠	٦٦,٧	١٨	٤٨,٦
إعادة سنة	١٠	٤٥,٥	٣	٢٠	١٣	٣٥,١
إعادة سنتين	٢	٩,١	٢	١٣,٣	٠٤	١٠,٨
إعادة ثلاث سنوات	١	٤,٥	-	-	٠١	٢,٧
إعادة أربع سنوات	١	٤,٥	-	-	٠١	٢,٧
إعادة خمس سنوات						
- اجمالى عدد الخريجين	٢٢		١٥		٣٧	
- عدد السنوات المستثمرة	١٣١		٨٢		٢١٣	
- متوسط عدد السنوات المستثمرة لكل متخرج	٦		٥,٥		٥,٨	
- معامل الكفاءة	٪٨٤		٪٩١		٪٨٧,٥	

يتضح من الجدول (٦) أن حوالى نصف عدد الخريجين (٤٨,٦٪) يتخرجون بدون إعادة، وأن (٣٥,١٪) منهم يتخرجون بعد إعادة سنة واحدة، .. وهكذا حتى الخريج الأخير بنسبة (٢,٧٪) الذى أعاد أربع سنوات حتى تخرج.

ويتضح كذلك أن متوسط المدة الزمنية اللازمة للتخرج (٥,٨) تزيد عن المدة الزمنية المقررة ٥ سنوات بمقدار (٠,٨ سنة). ويعنى هذا وجود إهدارا تربوى. ومتوسط المدة الزمنية اللازمة للتخرج للطلاب ٦ سنوات أكبر منه للطالبات ٥,٥ سنة. وبالتالى فالكفاءة للطلاب (٨٤٪) أقل منها للطالبات (٩١٪). ومعامل الكفاءة العام بكلية العمارة والتخطيط يقدر بحوالى (٨٧,٥٪) وهذا يعنى وجود إهدار تربوى مقداره (١٢,٥٪).

جدول (٧)

نتائج تدفق الخريجين بكلية العلوم الزراعية والأغذية

سنة الأساس ١٤٠٣هـ = ١٩٨٣م

النوع / عدد الخريجين	طلاب		طالبات		مجموع	
	ع	٪	ع	٪	ع	٪
بدون إعادة	٤١	٥٧	٥٣	٧٩,١	٩٤	٦٧,٦
إعادة سنة	٢٦	٣٦	٠٩	١٣,٤	٣٥	٢٥,٢
إعادة سنتين	٠٤	٥,٦	٠٤	٠٦	٠٨	٥,٨
إعادة ثلاث سنوات	٠١	١,٤	٠١	١,٥	٠٢	١,٤
إعادة أربع سنوات						
إعادة خمس سنوات						
- اجمالى عدد الخريجين	٧٢		٦٧		١٩٣	
- عدد السنوات المستثمرة	٣٢٥		٢٨٨		٦١٣	
- متوسط عدد السنوات المستثمرة لكل متخرج	٤,٥		٤,٣		٤.٤	
- معامل الكفاءة	٪٨٨,٦		٪٩٣		٪٩١	

يتضمن من الجدول (٧) أن حوالى ثلثى الخريجين (٦٧,٦٪) يتخرجون بدون إعادة، وأن (٢٥,٢٪) منهم يتخرجون بعد إعادة سنة، (٥,٨٪) يتخرجون بعد إعادة سنتين، (١,٤٪) يتخرجون بعد إعادة ثلاث سنوات.

ويتضح كذلك أن متوسط المدة الزمنية اللازمة للتخرج ٤,٤٠ سنة، وهى تزيد عن المدة المقررة ٤ سنوات بحوالى (٠,٤ سنة) مما يعنى وجود إهدار تربوى. وأن متوسط هذه المدة للطلاب ٤,٥ سنة أكبر منه للطالبات ٤,٣ سنة. وبالتالى فمعامل الكفاءة للطلاب (٨٨٪) أقل منه للطالبات (٩٣٪) والإهدار إذن للطلاب أكبر منه للطالبات.

ومعامل الكفاءة العام بكلية العلوم الزراعية والأغذية يقدر بحوالى (٩١٪) ومعنى هذا أن الإهدار التربوى بالكلية يقدر بحوالى(٩٪).

جدول (٨)

نتائج تدفق الخريجين بكلية الطب البيطرى والثروة الحيوانية

سنة الأساس ١٤٠٢هـ = ١٩٨٢م

عدد الخريجين الطلاب	ع	٪
بدون إعادة	٨	٥٠
إعادة سنة	٦	٣٧,٥
إعادة سنتين	١	٦,٢
إعادة ثلاث سنوات	١	٦,٢
إعادة أربع سنوات		
إعادة خمس سنوات		
- اجمالى عدد الخريجين	١٦	
- عدد السنوات المستثمرة	٩١	
- متوسط عدد السنوات المستثمرة لكل متخرج	٥,٧	
- معامل الكفاءة	٨٨٪	

يتضح من الجدول (٨) أن نصف عدد الخريجين (٥٠٪) يتخرجون بدون إعادة، (٣٧,٥٪) منهم يتخرجون بعد إعادة سنة، (٦,٢٪) يتخرجون بعد إعادة سنتين، (٦,٢٪) يتخرجون بعد إعادة ثلاث سنوات.

ويتضح كذلك أن متوسط المدة الزمنية اللازمة للتخرج (٥,٧سنة) وهـو يزيد عن المـدة الزمنيـة المقررة (٥ سنوات) بحـوالى ٠,٧ سنة وهـذا يعنـى وجـود إهـدار تربوى.

ومعامل الكفاءة بكلية الطب البيطرى والثروة الحيوانية يقدر بحوالى (٨٨٪) أى أن الإهدار التربوى بالكلية يقدر بحوالى (١٢٪).

جدول (٩)

نتائج تدفق الخريجين بكلية العلوم الإدارية والتخطيط

سنة الأساس ١٤٠٥هـ = ١٩٨٥م

عدد الخريجين الطلاب	ع	٪
بدون إعادة	٣١	٣٦,٥
إعادة سنة	٣٧	٤٣,٥
إعادة سنتين	١٥	١٧,٦
إعادة ثلاث سنوات	٠٢	٢,٤
إعادة أربع سنوات		
إعادة خمس سنوات		
- اجمالى عدد الخريجين	٨٥	
- عدد السنوات المستثمرة	٤١٣	
- متوسط عدد السنوات المستثمرة لكل متخرج	٤,٩	
- معامل الكفاءة	٨٢,٣٪	

يتضح مـن الجـدول (٩) أن حـوالى ثلـث الخريجـين (٣٦,٥٪) يتخرجـون بدون إعادة، (٤٣,٥٪) منهم يتخرجون بعد إعادة سنة، (١٧,٦٪) يتخرجون بعد إعادة سنتين، (٢,٤٪) يتخرجون بعد إعادة ثلاث سنوات.

ويتضح كذلك أن متوسط المدة الزمنية اللازمة للتخرج (٤,٩ سنة) وهو يزيد عن المـدة الزمنيـة المقررة (٤ سنوات) بحـوالى ٠,٩ سنة. وهـذا يعنـى وجـود إهـدار تربوى.

ومعامل الكفاءة بكلية العلوم الإدارية والتخطيط يقدر بحوالى (٨٢,٣٪) وهذا يعنى أن الإهدار التربوى بالكلية يقدر بحوالى (١٧,٧٪).

مناقشة نتائج البحث .. توصيات واقتراحات

تحددت مشكلة البحث فى محاولة تحديد مقدار الكفاءة الداخلية للتعليم بجامعة الملك فيصل، وبيان مدى اختلافها بين الكليات، وتباينها بين الطلاب والطالبات.

وقد تم النظر إلى عدة مؤشرات عند حساب الكفاءة الداخلية لكليات الجامعة الست هى:

- إجمالى عدد الخريجين وعدد من تخرج منهم بدون إعادة.
- عدد السنوات المستثمرة فى تخريج فوج دراسى.
- متوسط عدد السنوات التى استثمرت فى تخريج كل طالب.
- معامل الكفاءة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج سبقت الإشارة إليها فى الجداول ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩ ويمكن إيجاز هذه النتائج ومناقشتها على الوجه الآتى:

١- معاملات الكفاءة لكليات الجامعة ليست متباينة وبالتالى يتباين حجم الإهدار التربوى وكانت هذه المعاملات هى: ٩٤٪ للتربية، ٩١٪ للزراعة، ٨٨٪ للبيطرة، ٨٧,٥٪ للعمارة، ٨٢,٣٪ للإدارة، ٧٨٪ للطب. أى أن أعلى معامل للكفاءة بكلية التربية، وأقل معامل بكلية الطب. وربما يرجع ذلك إلى أن أكبر نسبة من الخريجين بدون إعادة (٨٤٪) تحققت بكلية التربية، بينما هذه النسبة معدومة بكلية الطب. وربما لأن نظام الدراسة بكلية الطب يعطى فرصا أكبر لتأجيل الدراسة لفصل دراسى أو لعدة فصول دراسية.

٢- يرتبط بالنتيجة السابقة أن حجم الفاقد التعليمى بكلية الطب (٢٢٪) أكبر من نظيره بكلية الإدارة (١٧,٧٪) أكبر منه بكلية العمارة (١٢,٥٪) أكبر منه بكلية البيطرة (١٢٪) أكبر منه بكلية الزراعة (٩٪) وأقل فاقد بكلية التربية (٦٪).

وهذا الفاقد يشكل بالطبع إهدارا تربويا يتطلب البحث عن أسبابه ومحاولة علاجها.

٣- متوسط المدة الزمنية التى لزمت للتخرج اختلفت بين كليات الجامعة، الست على الوجه الآتى:

الكليـة	المدة الزمنية التى لزمت للتخرج	المدة الزمنية المقررة	الفرق
التربية	٤,٢٥	٤	٠,٢٥
الزراعة	٤,٤٠	٤	٠,٤٠
البيطرة	٥,٧٠	٥	٠,٧٠
العمارة	٥,٨٠	٥	٠,٨٠
الإدارة	٤,٩٠	٤	٠,٩٠
الطب	٩,٠٠	٧	٢,٠٠

ويتضح من الجدول أن المدة الزمنية التى لزمت للتخرج بكل كليات الجامعة أكبر من المدة الزمنية المقررة التى يفترض أن يتخرج فيها الطلاب بدون إعادة.

والفروق بين المدة التى لزمت للتخرج والمدة المقررة تعكس فاقدا تربويا يتأكد بالنتائج السابقة (١)، (٢)، وأقل فرق بكلية التربية ٠,٢٥ سنة دراسية، وأكبر فرق ٢ سنة دراسية بكلية الطب.

٤- معامل الكفاءة للطلاب (٧٩,٧٪) بكلية الطب أكبر من نظيره للطالبات (٧٦,٣٪)، وبالتالى فالإهدار التربوى الناتج عن الطلاب أقل من الناتج عن الطالبات.

وعلى العكس من ذلك فى كليات التربية والعمارة والزراعة فهو (أى معامل الكفاءة) للطلاب أقل منه للطالبات، ففى التربية الطلاب (٩٣,٤٪) والطالبات (٩٤,٦٪) وفى العمارة الطلاب (٨٤٪)، والطالبات (٩١٪) وفى الزراعة الطلاب (٨٨,٦٪) والطالبات (٩٣٪) ويترتب على ذلك أن الإهدار التربوى الناتج عن الطلاب أكبر من الناتج عن الطالبات فى كليات التربية والعمارة والزراعة.

ويبدو أن الطالبات أكثر اهتماما والتزاما بالدراسة بهذه الكليات عن الطلاب، نظرا لانشغال بعض الطلاب بأعمال أخرى بجانب الدراسة (وإن كان هذا الافتراض لا يتأكد إلا بدراسة استطلاعية أو ربما ببحث آخر).

٥- ترتيب كفاءة التعليم بكليات الجامعة، والإهدار التربوى (حجم الفاقد التعليمى) بصفة عامة، يتضح فيما يلي:

الكليـــــة	الكفاءة٪	الإهدار٪	الإهدار المادى (وحدة الإنفاق ١٠٠٠ ريال)	
التربية	٩٤	٦	٦٠	لكل ١٠٠٠
العلوم الزراعية والأغذية	٩١	٩	٩٠	،،
الطب البيطرى والثروة الحيوانية	٨٨	١٢	١٢٠	،،
العمارة والتخطيط	٨٧,٥	١٢,٥	١٢٥	،،
العلوم الإدارية والتخطيط	٨٢,٣	١٧,٧	١٧٧	،،
الطب والعلوم الطبية	٠٠٧٨	٢٢,٠	٢٢٠	،،

ومعنى ذلك أنه على فرض أن وحدة الإنفاق على التعليم الجامعى بكليات الجامعة ١٠٠٠ ريال سعودى مثلا فإن الإهدار التربوى يتسبب فى إهدار مادى أو فاقد مادى مقداره لكل ١٠٠٠ ريال، يفقد ٦٠ بكلية التربية، ٩٠ بكلية الزراعة ١٢٠ بكلية البيطرة، ١٢٥ بكلية العمارة، ١٧٧ بكلية الإدارة، ٢٢٠ بكلية الطب.

وهو إهدار يتسبب فى ضياع أموال كان يمكن الاستفادة منها لخدمة العملية التربوية وتحسين كفاءتها أو فى توفير مقاعد (أماكن) دراسية لمن يستحقونها.

وخلاصة الأمر أن حجم (مقدار) الكفاءة الداخلية للتعليم بجامعة الملك فيصل يتراوح بين ٩٤٪ لكلية التربية، ٧٨٪ لكلية الطب، وأن هناك تباينا بين كفاءة الكليات الست وبعضها البعض كما أن معاملات الكفاءة تختلف بين الطلاب والطالبات، وهى للطلاب بصفة عامة أقل منها للطالبات.

وفى ضوء ما تقدم من نتاج توصى الدراسة بتحرى أسباب الإهدار التربوى والعوامل المسببة له حتى يمكن الارتفاع بمستوى كفاءة التعليم بالجامعة إلى أقصى درجة ممكنة. كما تقترح إجراء استطلاع رأى أو بحوث علمية تتقصى أسباب انخفاض الكفاءة بكلية الطب والعلوم الطبية بالرغم من أن الإمكانات العلمية والمادية بها متوفرة وكذلك تقترح الدراسة تحرى أسباب انخفاض كفاءة الطلاب عن الطالبات بكليات التربية والزراعة والعمارة.

مراجع البحث

1- Iolo Roberts et al: Further and Higher Education in Britain, in: Educational Research and Development in Britain (1970 - 1980), First Published, NFER, Nelson publishing Company, 1982, p. 187.

٢- عبد العزيز البسام: تطوير المناهج للتعليم العالى فى الوطن العربى ضمن وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديرى الجامعات فى الدول الأعضاء بمكتب التربية العربى لدول الخليج، المنعقدة بجامعة الملك عبد العزيز، بجدة (١٣ – ١٥) ابريل ١٩٨٥، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٧، ص ص١٠٩ – ١١٠.

٣- المرجع السابق، ص١١٠ – ١١٣.

٤- شكرى عباس حلمى: الأهداف ومستقبل التربية، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٩٠، ص٤١.

٥- تفاصيل الإنفاق التعليمى، منشورة فى:

مهنى غنايم: الإنفاق التعليمى وتكلفة الطالب فى التعليم العام بدول الخليج العربى، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٩٠م ص١٤٣.

٦- المملكة العربية السعودية، وزارة التخطيط، خطة التنمية الخامسة ١٩٩٠ – ١٩٩٥م، ص٣١٤.

٧- بيانات هذا الجدول مستخرجة من سجلات الطلاب الأكاديمية بواسطة الحاسب الآلي.

٨- محمد عبد العليم مرسى: ترشيد جهود أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات الخليجية فى مجال البحث العلمى، فى وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديرى الجامعات، مرجع سابق، ص٢٨٥.

٩- محمد منير مرسى، عبد الغنى النورى: تخطيط التعليم واقتصادياته، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٧، ص٢٢١.

10- Jim Hough: Economics of Education, in: Educatonal Research and Development in Britain 1970 – 1980, First Published, NFER, Nelson Publishing Company, 1982, p. 81.

11- M. Blaug: Economics of Education – 2, Second Edition, London, Penguin Books, 1970, p. 403.

١٢- محمد كمال مصطفى: هيكل العمالة والإنتاجية، دراسة تطبيقية على صناعة الغزل والنسيج فى ج. م. ع، دكتوراة غير منشورة، كلية التجارة، جامعة المنصورة، ١٩٨٠.

١٣- طاهر الغنام: عناصر استراتيجية لتحسين النظام التعليمى، فى الدورة التدريبية الإقليمية عن تخطيط الإصلاح التربوى، وتحديث الإدارة فى الدول العربية، اليونسكو، بيروت، مارس، ١٩٨٠. ص٩.

14- Willian Gary Ward: Inservice Education of Vocational and Technical Educators: A Results Oriented Approach, in: Handbook on Contermporary Education, Xerox Company, New York, 1976, p. 251.

١٥- جمهورية مصر العربية: مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الجزء الثانى القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٠، ص٧٩٣.

١٦- المرجع السابق، ص٧٩١.

١٧- منير البعلبكى: المورد، الطبعة الرابعة عشر، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٠، ص٣٠٤.

١٨- المرجع السابق، ص٩٢٦.

١٩- مهنى غنايم: الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم الابتدائى الحكومى بالكويت، المجلة التربوية، العدد التاسع عشر، المجلد الخامس. شتاء ١٩٨٩ ص٩٠.

٢٠- المرجع السابق، نفس الصفحة ..

21- Don Adams: Education in National Development, London Keguan Paul. 1971, p. 47.
22- Leslie Wargner: The Measuring of Efficiency, in: the Open University International efficiency of Education Institutions, first published. 1977, p. 8.
23- John Sheehan: The Economics of Education, London, George Allen, 1973, p. 132.
24- Hooker Lindgren: Educational Flow Models With Application to Arab Statistical Data, Sweden, 1974, p. 76.
25- Charles Benson: Education Finance in The Coming Decade, Bloonington, Indiana, Phi Delta Kappa Foundation 1975, p. 51.

٢٦- مجيد القيس وآخرون: الكفاية الداخلية فى كلية العلوم بجامعة بغداد منشورات مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ١٩٧٤.

٢٧- هرمان فرناندس ونعيم الشذر: الكفاءة الداخلية لكلية الهندسة بجامعة بغداد، منشورات مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ١٩٧٥.

٢٨- منى يونس بحرى: الكفاية الداخلية فى كلية التربية بجامعة بغداد، منشورات مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ١٩٧٥.

٢٩- حسان محمد حسان: الفاقد الكمى وعوامله فى التعليم الجامعى المصرى، دراسة ميدانية، دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٥.

٣٠- حسان محمد حسان: بحوث الكلفة والمنفعة فى التعليم الجامعى القاهرة، دار الثقافة، ١٩٨٠، ص٦٦.

٣١- غانم العبيدى: تكلفة الطالب فى التعليم الجامعى العراقى وأثرها فى كفايته الداخلية، دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٧.

٣٢- همام بدراوى زيدان: دراسة ميدانية لبعض عوامل الرسوب بالمعاهد الفنية التابعة لوزارة التعليم العالى، ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٧٩.

٣٣- أنطوان حبيب رحمة: الهدر فى التعليم العالى وسبل علاجه، سلسلة دراسات ووثائق عن التعليم والتنمية فى الوطن العربى، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية، العدد ٢٦، ديسمبر، ١٩٨٧، ص١٠.

٣٤- المرجع السابق، ص ص٢٦ - ٢٧.

٣٥- حسن عبد المالك محمود: الكفاءة الداخلية لنظام التعليم بجامعة الأزهر، دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٢.

٣٦- هادية أبو كليلة: الكفاية الداخلية للجامعات الإقليمية فى ج. م. ع، جامعة المنصورة، دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٤.

37- Marjorie Powell: Practical Impications of Research. In Educational Research Quarterly Vol. 9, No. 2, 1984 – 1985, University of Southern California.

٣٨- أنطوان حبيب رحمة: مرجع سابق، ص٥٨.

٣٩- محمد نبيل جامع، محمد على محمد: كفاءة الجامعة فى بناء الشخصية الجامعية، دراسة مقارنة لحالتين متمايزتين، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، العدد ٢٢، يوليو، ١٩٨٧.

٤٠- محمد عبد الله المنيع: الفاقد التعليمى فى جامعة الملك سعود خلال عشر سنوات فى الفترة (١٩٧٦ - ١٩٨٥)، المجلة العربية لبحوث التعليم العالى، العدد العاشر، ديسمبر ١٩٨٩، المركز العربى لبحوث التعليم العالى، دمشق، سوريا.

٤١- المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالى، جامعة الملك فيصل التقرير السنوى ١٤٠٩/١٤١٠هـ، إدارة التخطيط والميزانية والمتابعة، ص٢٥.

٤٢- أحمد عودة وآخرون: أسباب ظاهرة السحب والإضافة فى نظام الساعات المعتمدة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، العدد ٢٣، يناير، ١٩٨٨، ص١٢٦.

٤٣- المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالى، جامعة الملك فيصل، التقرير السنوى ١٤٠٩/١٤١٠هـ، مرجع سابق، ص ص٦٧ - ٨٠.

٤٤- النسب الواردة فى هذا الجدول محسوبة على أساس البيانات الموضحة بالتقرير السنوى ١٤٠٩/١٤١٠هـ مرجع سابق، ص ص٨٤ ٨٥.

٤٥- محمد عبد العليم مرسى: مرجع سابق، ص ص٢٥٩ ٢٦٠.

٤٦- أنطوان حبيب رحمة: مرجع سابق، ص٤٧.

٤٧- لمزيد من التفصيل عن هذه الأساليب، راجع على سبيل المثال:

- أندرة سماك: قياس الكفاية الداخلية للتعليم، مجلة التربية الجديدة، العدد الثالث، أغسطس ١٩٧٤، ص ص٩٤ – ١٠٠.

48- Ingvar Werdelin: Quantitative Methods and Techniques of Educational Planning, Regional Center for Educational Planning and Administration in Arab Countries, Beirut, 1972, pp. 95 – 107.

الدراسة الثالثة

دور كلية التربية جامعة الملك فيصل فى إعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

مقدمة

يعد التعليم من أهم أدوات التقدم والتطور فى المجتمعات بصفة عامة. ولا يبالغ المرء إذا اعتبر التعليم شرف الأمة ورصيدها الاستراتيجى وأنه يشكل - مع الثقافة - جوهر الشخصية القومية.

ويسعى التعليم الجامعى لتنمية معارف شتى على مستوى النظريات والحكمة، وذلك مقارنة بالتعليم الحرفى أو الوظيفى الذى يتوقف فقط عند النوع الثانى من المعرفة الإنسانية بعد أن يكون قد مر بالنوع الأول منها (معرفة المسميات). حيث ميز فلاسفة الإغريق قديما بين أربعة أنواع من المعرفة الإنسانية أدناها النوع الأول وأعلاها النوع الرابع وتشترك جميعها فى تركيب كل متكامل يمثل عالم المعرفة أو مملكة الثقافة الإنسانية، هذه الأنواع الأربعة هى[1]

- معرفة المسميات — Epistem
- معرفة "كيفية الأداء" — Techne
- معرفة "النظريات" — Theoria
- معرفة "الحكمة" — Sophia

وكليات التربية مثل أنواع التعليم الجامعى الأخرى تهدف إلى إكساب الطلاب المعلمين المعارف المتعلقة بالنظريات العامة والخاصة سواء فى المجال التربوى المهنى أو فى مجال التخصص الأكاديمى، كما تهدف إلى أن يمتلك المعلمون الحكمة التى بدونها تكون المهارة نوعا من الاستعراض وتكون المعرفة نوعا من التسلية، وبدونها لا طائل من التعليم فى خدمة المجتمع ورفاهيته.

وكليات التربية - بصفة عامة - تقدم برامج لإعداد المعلمين فى ثلاثة جوانب هى: الإعداد العام، الإعداد الأكاديمى، الإعداد المهنى ولا شك بأن هذا الإعداد فى حاجة بين الحين والآخر إلى مراجعة للوقوف على واقع الدور الذى

تؤديه هذه الكليات، خاصة فيما يتعلق بإعداد المعلم، انطلاقًا من أهمية هذا الإعداد وانعكاسه على قدرة المعلم وكفاءته فى التدريس فى المستقبل.

لأجل ذلك كان البحث الحالى ليدرس واقع الدور الذى تؤديه إحدى كليات التربية بالعالم العربى فى إعداد التعليم العام، وهى كلية التربية جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من أهمية الميدان ذاته، إذ أن المعلم هو صاحب الدور الأكبر فى النهوض بالعملية التربوية وفى تحقيق أهدافها بدرجة كبيرة، وقد أثبتت البحوث التربوية أن التدريس الفعال يعتمد بالدرجة الأولى على شخصية المعلم وذكائه ومهارته التدريسية التى يتمتع بها، ذلك المعلم الناجح الذى لا يتوقف دوره عند حدود التعليم فقط، وإنما يتخطاها إلى مجالات التربية.

وعند دراسة الأولويات التربوية فى البلاد العربية، تبين أن تطوير وتحسين نظم إعداد وتدريب المعلمين، كان من بين الأولويات العشر الأولى التى نالت درجة عالية جدًا من التقدير كما قال بذلك القادة التربويون العرب الذين شاركوا فى الدراسة.

وبالرغم من تعدد الدراسات السابقة فى ميدان إعداد المعلم، إلا أن الميدان ما زال بحاجة إلى دراسات تقويمية لفعالية الدور الذى تؤديه كليات التربية بالعالم العربى، من منطلق ضرورة تقويم مسيرة التربية والتعليم وكذلك مؤسسات الإعداد تقويمًا مستمرًا.

وتبدو أهمية البحث أيضًا فى أنه ربما يعد الأول الذى يتناول واقع دور كلية التربية جامعة الملك فيصل - كدراسة حالة - فى إعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وذلك من حيث المنهج والأسلوب المتبع فى المعالجة الإحصائية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى:

١- معرفة حجم الدور الذى تؤديه كلية التربية جامعة الملك فيصل فى إعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

٢- تحديد مدى تفاوت هذا الدور بالنسبة للمستوى الدراسى والجنس فى كل جانب من جوانب الإعداد العام والأكاديمى والمهنى.

٣- تقديم التوصيات والاقتراحات التى ربما تساهم فى الارتفاع بمستوى إعداد معلم التعليم بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

هناك محاولات - بلا شك - لتحسين التعليم الجامعى وتطويره فى كثير من الدول العربية، وبالرغم من ذلك فقد أشارت بعض البحوث والدراسات السابقة إلى انخفاض كفاءته، وقد يعزى هذا الانخفاض إلى حداثة النشأة لعدة جامعات فى بعض الدول العربية، وتأثر بالتوسع الكمى دون توفير المستلزمات وتحسين الجوانب النوعية، والاعتماد على نتائج الطلاب فى الامتحانات العامة دون تقصى ميولهم واستعداداتهم.

وبالنسبة للتعليم العالى فى المملكة العربية السعودية، فقد اتضح فى خطة التنمية الخامسة أنه يوجد نقص فى كفاءته، إذ أثبتت الدراسات تدنى مستوى الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم العالى، ويتمثل ذلك كميًا فى سمات مخرجات التعليم مثل زيادة عدد السنوات التى يقضيها الطالب قبل أن يتخرج وانخفاض نسبة المتخرجين إلى الملتحقين، ونوعيًا فى عدم التناسب بين نوعية بعض مخرجات التعليم، واحتياجات سوق العمل".

وربما لا يختلف الأمر بالنسبة لكليات التربية فى الوطن العربى من حيث الشكوى من انخفاض مستوى المعلمين خريجى هذه الكليات. وربما يكمن ذلك فى أن عدة مشكلات ما زالت تواجه عملية الإعداد فى كليات التربية منها، أن

المقررات الدراسية لم يصبها تغير يذكر في ضوء التغيرات الحادثة في الميدان. ويؤكد ذلك ما ذهب إليه (محمد سيف الدين فهمي) بقوله: "درجت مؤسسات الإعداد على تبني صيغة ما لمحتوى الإعداد بحيث يضم هذا المحتوى مقررات ثقافية ومهنية وتخصصية بنسب تكاد تكون متشابهة وكادت بعض المقررات تسير على نموذج معين - لعله لم يتغير منذ سنوات طويلة - وضمن مفاهيم وقضايا قديمة، .. كما أن هناك مقررات درجت كليات التربية على تقديمها وسلمت بها تسليمًا دون أن يكون هناك تقويم علمي لمدى مساهمتها في إعداد المعلم".

وما يقال عن مقررات الإعداد المهني، يقال أيضا عن مقررات الإعداد الأكاديمي، حيث أن الأخيرة تقدم كما كبيرا أو قليلا من المادة المعرفية التي لا رابطة بينها وبين ما يقوم المعلم بتعليمه في المدرسة، في كثير من الأحيان.

وحول الانتقادات الموجهة لبرامج إعداد المعلمين بالمنطقة العربية أنها ما زالت لا تساير التغيرات التي تحدث حولها في العالم، حيث اتضح ذلك في دراسة واقع ميدان المعلم في المنطقة العربية، إذ أن كليات ومعاهد الإعداد ظلت تتجاهل البحوث في ميدان إعداد المعلمين، فهي مازالت تعتمد - إلى حد كبير - على الافتراضات الفلسفية والأحداث التاريخية لتنظيم برامج إعداد المعلمين. كما أن البرامج الحالية للإعداد متخلفة في محتوياتها الأكاديمية والثقافية والمهنية، وأنها لا تساير التغيرات العديدة التي تحدث حولها في العالم.

إن هذه المشكلات الحادثة في الميدان (ميدان إعداد المعلم) تؤثر بدون شك في مستوى الطلاب المعلمين الذين تعدهم كليات التربية وسوف ينعكس هذا التأثير في أدائهم لمهام التدريس في المستقبل.

إن معرفة مقدار هذا التأثير، تظهر حجم الدور الذي تؤديه كليات التربية في إعداد المعلمين كما هو حادث بالفعل، ويتطلب إظهار هذا الدور القيام بالدراسات الميدانية التي تتناول الطلاب والمعلمين والمناهج و .. إلخ.

ويأتي البحث الحالي ليحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما حجم الدور الفعلى الذى تقوم به كلية التربية جامعة الملك فيصل فى إعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، كما يتمثل فيما يكتسبه الطلاب من إعداد عام وأكاديمى ومهنى؟.

٢- ما مدى التفاوت فى هذا الدور فيما يتعلق بكل من المستوى الدراسى والجنس (ذكور إناث)؟

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول وطلاب المستوى الرابع فيما اكتسبوه من إعداد عام وأكاديمى ومهنى خلال دراستهم بكلية التربية جامعة الملك فيصل.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور - إناث) فيما اكتسبوه من إعداد عام وأكاديمى ومهنى خلال دراستهم بكلية التربية جامعة الملك فيصل.

خطة البحث:

لتحقيق أهداف البحث وللإجابة عن أسئلته ولاختبار فروضه، تطلب ذلك القيام بدراسة ميدانية، مسبوقة بمدخل نظرى تناول موضوع البحث ومشكلته وأهميته وأهدافه وعرض بعض الدراسات السابقة فى الميدان.

وقد جاءت خطة البحث على النحو التالى:

١- نظرا لأن دور الكلية يتحدد فيما يكتسبه الطلاب من إعداد عام وأكاديمى ومهنى خلال دراستهم بالكلية، ولمعرفة ذلك أعد استبيان لهذا الغرض فى ضوء البحوث والدراسات السابقة ليجيب عنه الطلاب.

٢- اشتمل هذا الاستبيان على الجوانب الثلاثة للإعداد العام والأكاديمى والمهنى، ويقع تحت كل منهما مجموعة من الصفات أو الخصائص التى يجب أن يكتسبها الطالب المعلم خلال دراسته بالكلية (راجع ملحق الدراسة).

٣- بعد عرض الاستبيان على عدد من المحكمين، طبق الاستبيان على ٤٠ من الطلاب والطالبات (٢٠ من المستوى الأول، ٢٠ من المستوى الرابع) ثم أعيد

التطبيق بعد حوالى أسبوعين، وكان معامل الارتباط فى الدرجات بين التطبيقين (٠,٧٦).

٤- طبق الاستبيان على ٢٠٠ من الطلاب والطالبات، ١٠٠ من الذكور ومثلهم من الإناث، حيث تم الاختيار بطريقة عشوائية. على أن يكون ١٠٠ من طلاب المستوى الأول (قضوا عاما دراسيا واحدا بالكلية)، ومثلهم من المستوى الرابع (على وشك التخرج، حيث قضوا حوالى أربع سنوات)

والجدول الآتى يوضح توزيع عينة البحث:

جدول (١)

توزيع عينة البحث وفقا المستوى الدراسي والجنس

المستوى	الجنس				المجموع	
	ذكور		إناث			
	ع	٪	ع	٪	ع	٪
الأول	٥٠	٢٥	٥٠	٢٥	١٠٠	٥٠
الرابع	٥٠	٢٥	٥٠	٢٥	١٠٠	٥٠
المجموع	١٠٠	٥٠	١٠٠	٥٠	٢٠٠	١٠٠

٥- بعد تطبيق الاستبيان، ولمعالجة البيانات إحصائيا، تم حساب ثلاث درجات لكل طالب وطالبة، درجة للإعداد العام، درجة للإعداد الأكاديمى، درجة للإعداد المهنى وذلك على النحو الآتى:

أ - أعطيت الدرجات ١، ٢، ٣، ٤، ٥ لمدى توفر (امتلاك) الطلاب للصفات: قليلة جدا، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدا، على التوالى.

ب- حسب الدرجة الكلية للإعداد العام (١٠ صفات × ٥ درجات = ٥٠ درجة) وللإعداد الكاديمى (٨ صفات × ٥ درجات = ٤٠ درجة) وللإعداد المهنى (١٢ صفة × ٥ درجات = ٦٠ درجة).

جـ- يصبح مجموع الدرجات الكلية لكل استمارة ١٥٠ درجة، وبالتالى تكون الدرجة التى يحصل عليها الطالب/ الطالبة من ١٥٠ درجة.

برامج إعداد المعلم فى كليات التربية:

إن التعرف على برامج الإعداد التى تقدمها كليات التربية، قد يلقى بعض الضوء على الإطار العام لهذه البرامج من حيث أهدافها والصفات أو خصائص التى يجب أن يكتسبها الطلاب المعلمين خلال سنوات إعدادهم. إن ذلك من شأنه أيضا المساهمة فى إعداد الاستبيان الذى على ضوئه سيتم تحديد حجم الدور الذى تؤديه كلية التربية جامعة الملك فيصل فى إعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

ورد فى وثيقة "تطوير مكانة المعلمين" أن الغرض من برامج إعداد المعلمين هو تطوير العلوم العامة والثقافة الشخصية لكل طالب، وزيادة قدراته وإمكانياته لأن يعلم ويثقف الآخرين، بالإضافة إلى الوعى بالمبادئ التى تؤكد على العلاقات الإنسانية الجيدة داخل وعبر الحدود القومية، واكتساب الإحساس بالمسئولية نحو الإسهام فى التقدم الاجتماعى والثقافى والاقتصادى عن طريق تدريسه وعن طريق القدوة.

وحول مجالات الدراسة التى تشملها برامج إعداد المعلمين، بين (جوزى جمينو، ريكاردو ايبانيز) فى دراستهما المقارنة العالمية حول إعداد المعلمين، أن هذه المجالات تقع فى ثلاثة أبعاد هى:

- الثقافة العامة والقيم (الإعداد الثقافى العام)
- البعد التخصصى (الإعداد الأكاديمى)
- البعد المهنى (الإعداد المهنى)

فالبعد الثقافى للمعلم يمكنه مساعدة طلابه على تطوير أنفسهم وعلى أن ينمو كبشر، وعلى القيام بدور نشط فى المجتمع والمشاركة فى التطوير الثقافى ولا يستطيع المعلم أن ينقل الثقافة أو يساهم فى إكسابها أو يكون طلاب مثقفين دون أن يكون هو نفسه مثقفا.

والبعد التخصصى يعد ضروريا لكل المعلمين وفى كل التخصصات، إذ لابد للمعلم أن يتمكن - على الأقل - من تخصص معين. بحيث يكتسب معرفة عميقة فى

هذا التخصص، كما أن عليه أن يصل إلى مستوى مـن المعرفة أعلـى مـن ذلك التـى تتضمنه المناهج المدرسية ذات الصلة.

أما البعد المهنى فيكسب المعلم معرفة صحيحة بأصول المهنة وأوضاعـها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعـال مـن عمليـة التعلم وأساليب التدريـس المناسبة لكل موقف تعليمى.

ويعد الإعداد المهنى الموجه والدليل للمعلـم عندمـا يـؤدى أدواره فـى العمل التربوى، حيث يساعده على أن يكون:

- أكثر إلمامًا بلغة التدريس.
- قادرًا على تخطيط الدرس.
- أكثر حساسية لعواطف الطلاب فى الفصل لتأثيرها عليهم.
- على دراية بمهارات إدارة الفصل.
- على معرفة ودراية بالعوامل المسهمة فى التعلم.
- قادرًا على تنفيذ واستخدام أنشطة التفاعل داخل الفصل.
- قادرًا على تميز جانب القوة والقصور فى التدريس.
- قـادرًا علـى مساعدة طلابه علـى فـهم العالم المحيـط بـه، والتعـاون بـين الأفـراد والشعوب.

وهناك أربعة نماذج حديثة للإعداد بينها (طاهر عبد الرازق) وهـى النمـوذج التنموى، النموذج السلوكى، النموذج الإنسانى، النموذج السلوكى/ الإنسانى.

فالنموذج التنموى، يعنـى باستمرار عملية اكتساب الخبرة بالنسبة للطـالب المعلم، وبذا تتوفر له فرصة النمـو ابتـداء من مرحلـة ما قبل الخدمة وحتـى مرحلة إتمام مرحلة الإعداد الأولية.

والنموذج السلوكى، يتم بإقامة الدليـل المحسوس علـى اكتساب المهارات التعليمية من خلال ملاحظة أداء المعلم الذى تم تحليل مكوناتـه وأهدافه ونتائجه، ويؤدى ذلك إلى اعتبار عملية التدريس علمًا أو مجموعة من المهارات الفنية.

والنموذج الإنسانى يؤكد على أهمية الكفاءة والمهارة فى مجال العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات، ويؤكد كذلك على فردية الإنسان وعلى التكامل بين المواد العلمية عند إعداد المعلم على أساس أن التدريس فن.

أما النموذج السلوكى/ الإنسانى، فيعرض فكرة التكامل بين أداء مهارات محددة والتسليم بوجود خصائص وحاجات للجنس البشرى عن مستوى الفرد والجماعة.

وحول معايير الإعداد لمهنة التعليم، يرى (نور الدين عبد الجواد) أن الإعداد لممارسة مهنة التعليم - سواء تم وفق النظام التكاملى أو التتابعى - يجب أن يراعى عدة معايير، منها الآتى:

- توازن برنامج الإعداد فى مجالاته الثلاثة، الأكاديمى والمهنى والثقافى.
- يمكن الإعداد الثقافى للمعلم من الإلمام بقيم مجتمعه وأبرز الأحداث التاريخية لأمته، والتعرف على خصائص العصر ومتغيراته.
- يؤكد الإعداد الأكاديمى للمعلم على المعرفة، التى يستفاد منها فى الجوانب المهنية، وإعداد المعلم فى تخصص رئيسى، ومراعاة التغيرات التى تحدث فى مناهج الدراسة بمراحل التعليم.
- يحقق الإعداد التربوى للمعلم التكامل بين المقررات التربوية والتدريب على الوسائل والتقنيات الحديثة فى إكساب مهارات التدريس.

لذا فقد نحت كليات ومعاهد الإعداد مناحى متباينة فى الاتجاهات التى تتبناها فى عملية الإعداد، وبالرغم من هذا التباين، فهناك سمة مشتركة بين هذه البرامج وهى وجود جانب نظرى وجانب تطبيقى للإعداد فى النظم المختلفة.

وعلى ذلك يتضمن برنامج إعداد المعلمين - بصفة عامة - ما يأتى:

- دراسات عامة (الثقافة العامة)
- دراسة المبادئ والعناصر الرئيسية فى الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع، من حيث علاقتها مع التربية، ونظرية التعلم وتاريخه والتربية المقارنة، والتربية التجريبية، والإدارة المدرسية، وطرق تدريس المواد المختلفة.

- دراسات تتعلق بحقل التعليم الذى ينوى الطالب التدريس فيه.
- تدريبات فى حقل التدريس وإدارة النشاطات اللامنهجية تحت توجيه وإرشاد مدرسين مؤهلين.

خصائص المعلم وكفايات التدريس:

هناك العديد من البحوث والدراسات المتعلقة بالخصائص الشخصية والمهنية للمعلمين والتى أجريت لبيان الخصائص المرغوب فيها، وقد استخدمت عدة أساليب، منها سؤال الطلاب عن الصفات التى تعجبهم أو لا تعجبهم فى المعلمين. وقد استخدم (وليامسون Williamson) هذا الأسلوب لتميز المعلمين الأكفاء عن غيرهم كما يرى طلابهم، وتميز الأكفاء منهم بما يأتى:

- الاهتمام بالطالب.
- إدارة الفصل.
- الحماسة فى التدريس.
- حث الطلاب على العمل.
- العدل وعدم التحيز.
- احترام آراء الطلاب.

وحول صفات المعلم الفعال والمهارات اللازمة لنجاحه فى مهنة التدريس، ذهبت عدة دراسات إلى أن المعلم يجب أن يمارس عدة أدوار تمكنه من:

- إثارة دافعية التلاميذ.
- التنوع فى طرق التدريس.
- التكيف مع مستويات التلاميذ.
- الحفاظ على النظام داخل الفصل.
- الجدية والطلاقة والحماس.
- تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ.
- استخدام المعينات السمعية والبصرية بكفاءة مرتفعة.

وبين (هاماتشيك Hamachek) أن معظم البحوث التى وجهت لدراسة فعالية المعلم قد انحصرت فى بعد أو أكثر من الأبعاد الآتية.

- الصفات الشخصية.
- طرق التعليم وأساليب التفاعل.
- إدراك الذات وإدراك الآخرين.

ومن الأساليب التى استخدمت فى تقويم عمل المعلمين، والتى تناولت صفات المتميزين منهم، قوائم مقتضيات التدريس. ومن أمثلتها قائمة كاليفورنيا التى وردت بها ستة عناصر أساسية هى:

- القدرة على تعليم التلاميذ.
- إرشاد وتوجيه التلاميذ بحكمة.
- مساعدة التلاميذ على فهم وتقدير الميراث الثقافى.
- المساهمة بفعالية فى أنشطة المدرسة.
- المساعدة فى تكوين علاقات طيبة بين المدرسة والمجتمع المحلى.
- العمل فى مستوى مهنى.

ومن الأمور الهامة التى تميز المعلم الفعال، التمكن من المادة الدراسية التى تخصص فيها والتى سيمارس تدريسها لطلابه، لذا يجب أن يكون المعلم سيد مادته.

والمطلوب من المعلم كذلك أن يكون واعيا بالدور الذى يقوم به من حيث استيعاب المناهج الدراسية، وأن يكون ذا خبرة واسعة ومتنوعة، وأن يتصف بصفات العملية المتعددة من ذكاء وتفكير وقدرة ابتكارية.[٢٤]

وأخيرا تبين دراسة اليونسكو حول إعداد المعلمين أن أهداف برامج الإعداد، بصفة عامة – تتحدد فى الآتى:

- فهم تطور الشخصية الإنسانية والقدرة على تطبيق المعرفة فى تعليمها.
- القدرة على التواصل مع الآخرين بفعالية.
- احترام الآخرين وحب التعرف عليهم والتعامل معهم.

- شعور الفرد بالرضا الذاتى.
- القدرة على التعامل مع الطلاب بثقة ووضوح.
- القدرة على خلق جو ملائم للحوار فى الفصل.
- القدرة على الإدارة والتعاون مع الزملاء.
- موقف ناجح ومسئول عن الذات.
- موقف إيجابى ومرن ومتفتح مع الطلاب.
- فهم واضح فيما يتعلق بالممارسات المهنية.

واقع إعداد معلم التعليم العام بكلية التربية جامعة الملك فيصل:

اتبعت مؤسسات إعداد المعلم فى الدول العربية نموذجا يكاد يكون نمطيا سواء بالنسبة للإعداد قبل ممارسة المهنة أو فى أثنائها، وظل هذا النموذج قائما - كما يرى محمد سيف الدين فهمى - بالرغم من المتطلبات التى فرضتها تحديات التغير العلمى التربوى، ومن أهم خصائص هذا النموذج بالنسبة لإعداد المعلم - ما يأتى:

- أن برامج الإعداد تمتد إلى حوالى أربع سنوات.
- أن القبول يكون للحاصلين على شهادة الدراسة الثانوية أو ما يعادلها.
- أن الإعداد يكون على أساس التكامل بين المواد التخصصية والمهنية.
- أن التركيز فى السنوات أو الفصول الدراسية يكون على مواد التخصص ثم يقل تدريجيا حيث يزداد التركيز على مواد الإعداد المهنى.
- تخصيص فصل دراسى أو ما يعادله تقريبا للتربية العملية.
- أن تدريس مواد التخصص يتم بمعزل عن تدريس المواد المهنية.
- أن المقرر هو وحدة التعليم، وأن المحاضرة هو أسلوبه الشائع.
- أن تدريس المواد التربوية النظرية يتم - غالبا - بمعزل عن التدريبات العملية (التربية العملية).

ولا يختلف واقع الإعداد فى كلية التربية جامعة الملك فيصل عن هذا الحال بصفة عامة.

أما عن نظام الإعداد، فيتم وفقا للنظام التكاملي الذى يقضي بدراسة المقررات التربوية مع مقررات التخصص ومقررات الإعداد العام خلال أربعة سنوات (ثمانية فصول دراسية) وكان نظام الدراسة - حتى وقت قريب - يتم وفقا لنظام الساعات المعتمدة، الذى يتيح للطالب المعلم الاختيار بين عدة مقررات دراسية في اطار محدد.

ومع بداية العام الدراسة ١٤١٣هـ/ ١٩٩٢م، بدأت الكلية العمل وفقا لنظام العام الدراسى الذى ينقسم إلى فصلين دراسيين، ولم تعد هناك فرصة لدراسة مقررات اختيارية، حيث يدرس طلاب كل تخصص المقررات الخاصة بهم، وأصبح البرنامج الذى يعد معلم التعليم العام بالكلية على النحو التالى:

أولا: يشترط للحصول على درجة البكالوريوس فى الآداب والتربية:

أن يكمل الطالب بنجاح ١٣٠ ساعة، وللحصول على درجة البكالوريوس فى العلوم والتربية، أن يكمل الطالب بنجاح ١٣٥ ساعة.

ثانيا: تتوزع هذه الساعات الدراسية على أربعة جوانب كما يلى:

أ - متطلبات الجامعة، وتشمل ستة مقررات دراسية، وخصص لها ١٢ ساعة دراسية أسبوعيا.

ب- متطلبات الإعداد العام والتربوى، وخصص لها ٤٤ ساعة دراسية، منها حوالى ٣٨ ساعة للإعداد التربوى.

جـ- متطلبات التخصص الرئيسى، وهى ٦٠ ساعة لأقسام الدراسات الإسلامية واللغة العربية والدراسات الاجتماعية، ٧٤ ساعة لقسم اللغة الانجليزية، ٦٥ ساعة لأقسام العلمية.

د - متطلبات التخصص الفرعى، وخصص لها ١٤ ساعة.

وعلى اعتبار أن متطلبات التخصص الفرعى تقع ضمن الإعداد الأكاديمى تصبح النسب المئوية لساعات البرنامج موزعة على جوانب الإعداد الثلاثة عام، أكاديمى، مهنى، على النحو التالى:

جدول (٢)

توزيع ساعات البرنامج على جوانب الإعداد

جانب الإعداد	التخصص			
	آداب		علوم	
	عدد الساعات	٪	عدد الساعات	٪
عام	١٨	١٤	١٨	١٣
أكاديمي	٧٤	٧٥	٧٩	٥٩
مهني	٣٨	٢٩	٣٨	٢٨
مجموع	١٣٠	١٠٠	١٣٥	١٠٠

ولما كانت النسب المئوية المخصصة لبرنامج إعداد معلمى التعليم الثانوى - كما تحددها الاتجاهات العالمية - تقدر بحوالى ٣٥٪ للإعداد العام، ٤٥٪ للإعداد الأكاديمى، ٢٠٪ للإعداد المهنى (٢٧) فيمكن القول بأن توزيع ساعات البرنامج على جوانب الإعداد الثلاثة - بكلية التربية جامعة الملك فيصل - لا يتمشى مع الاتجاهات العالمية.

خلاصـــة:

تلك هى برامج إعداد المعلم بصفة عامة، وبعض خصائص المعلم وكفايات التدريس، والتى يتوقع من برنامج الإعداد - أى برنامج أن يحققها فى الطلاب المعلمين.

وذلك هو واقع الإعداد بكلية التربية جامعة الملك فيصل. موضوع البحث الحالى.

وقد حاول البحث فى ضوء هذا الغرض السابق أن يحدد بعضا من هذه الخصائص أو الصفات التى، إن تحققت فى الطالب المعلم، تعد مؤشرا ولو بدرجة ما، على حجم الدور الذى تؤديه الكلية فى عملية الإعداد.

وقد صيغ الاستبيان فى ضوء هذه الخصائص، ثم طبق على عينة من طلاب وطالبات الكلية عددها ٢٠٠، وعولجت البيانات إحصائيا، وكانت النتائج كما يلى:

نتائـج البحـث:

نظرا لأن جوانب إعداد المعلم - كما تحددت فى البحث - ثلاثة (عام وأكاديمى ومهنى) فقد عولجت البيانات إحصائيا فى ضوء ثلاثة محاور، لذا سيتم عرض النتائج فى ضوء هذه المحاور فيما يأتى:

أولا: الإعداد العام:

يوضح الجدول (٣) نتائج تحليل التباين لدور الكلية فى الإعداد العام للمعلم وفقا للمستوى الدراسى والجنس، وتشير قيم فى (غير دالة) بالجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا فيما يكتسبه الطلاب من إعداد عام خلال سنوات دراستهم بالكلية، هذا سواء ما يتعلق بالمستوى الدراسى أو الجنس.

وتوضح بيانات الجدول (٤) صغر الفروق فى المتوسطات بين الدرجات بالنسبة للمستوى الدراسى والجنس، مما يتلاشى معه دور الكلية فى إحداث فروق بين طلاب المستوى الأول وطلاب المستوى الرابع، وكذلك بين الجنسين.

وقد تحصل أفراد العينة من الجنسين على متوسط حسابى فى الإعداد العام قدره ٣٥,٤١ من مجموع ٥٠ درجة، أى بنسبة ٧٠,٨٪ وهذا يعنى أن الكلية تحقق الإعداد العام بنسبة حوالى ٧١٪، ويتبقى حوالى ٢٩٪ من الإعداد العام الذى يفترض أن تكسبه الكلية للطلاب المعلمين خلال فترة دراستهم بالكلية.

جدول (٣)

تحليل التباين لدور الكلية فى الإعداد العام

وفقا للمستوى الدراسى والجنس

مصر التباين	د. ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المستوى	١	٦٤,٩٨	٦٤,٩٨	٣,٢٥	٠,٠٧١٣
الجنس	١	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٠٣	٠٠,٨٧٤٤
الخطا	١٩٧	٣٩٣٢,٩٠	١٩,٩٦		
الكلــى	١٩٩	٣٩٩٨,٣٨			

جدول (٤)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات الطلاب

فى الإعداد العام وفقا للمستوى الدراسى والجنس

المستوى والجنس	العـــدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
الأول	١٠٠	٣٤,٨٤	٤,١٨
الرابع	١٠٠	٣٥,٩٨	٤,٧٢
ذكور	١٠٠	٣٥,٣٦	٤,٠٨
إناث	١٠٠	٣٥,٤٦	٤,٨٧

ثانيا: الإعداد الأكاديمى

يوضح الجدول (٥) نتائج تحليل التباين لدور الكلية فى الإعداد الأكاديمى وفقا للمستوى الدراسى والجنس.

بالنسبة للمستوى الدراسى، تسير قيمة ف (دالة إحصائيا) إلى دور الكلية فى احداث فروق فى الإعداد الأكاديمى بين طلاب المستوى الاول وطلاب المستوى الرابع، لصالح طلاب المستوى الرابع.

أما بالنسبة للجنس، فتشير قيمة ف (غير دالة إحصائيا) إلى تلاشى الفروق ببين الذكور والإناث فيما اكتسبوه من إعداد أكاديمى.

ويوضح الجدول (٦) المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات الطلاب فى الإعداد الأكاديمى، حيث يظهر الفرق بين متوسط درجات طلاب المستوى الرابع ٢٩,٢٤ ونظيره للمستوى الأول ٢٧,٨٤ لصالح طلاب المستوى الرابع، أما الفروق بين المتوسطات بالنسبة للجنس، فقد اختفت.

وهذا يوضح دور الكلية فى إكساب الطلاب خصائص الإعداد الأكاديمى وقد قدر المتوسط الحسابى لمجموع درجات الطلاب فى هذا الجانب ٢٨,٥٤ درجة من مجموع الدرجات المخصصة لهذا الجانب وهو ٤٠ درجة. أى بنسبة ٧١,٤٪ وهذا يعنى أن الدور الذى تؤديه الكلية فيما يتعلق بالإعداد الأكاديمى يتحقق بنسبة حوالى ٧١٪ وتتبقى نسبة حوالى ٢٩٪ لم يكتسبها الطلاب خلال دراستهم بالكلية.

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين لدور الكلية فى الإعداد الأكاديمى

وفقا للمستوى الدراسى والجنس وفقا للمستوى الدراسى والجنس

مصدر التباين	د. ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المستوى	١	٩٨,٠٠	٩٨,٠٠	٥,٠٣	٠,٠٢٦٠
الجنس	١	٢٧,٣٨	٢٧,٣٨	١,٤١	٠,٢٣٧١
الخطأ	١٩٧	٣٨٣٦,٣٠	١٩,٤٧		
الكلى	١٩٩	٣٩٦١,٦٨			

جدول (٦)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات الطلاب

في الإعداد العام وفقا للمستوى الدراسي والجنس

المستوى والجنس	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
الأول	١٠٠	٢٧,٨٤	٤,٠٢
الرابع	١٠٠	٢٩,٢٤	٤,٧٨
ذكـور	١٠٠	٢٨,١٧	٤,١٥
إنــاث	١٠٠	٢٨,٩١	٤,٧٥

ثالثا: الإعداد المهنى

يوضح الجدول (٧) نتائج تحليل التباين لدور الكلية فى الإعداد المهنى وفقا للمستوى الدراسى والجنس.

بالنسبة للمستوى الدراسـى، تشير قيمة ف (دالة إحصائيا) إلى وجـود فروق بين طلاب المستوى الأول وطلاب المستوى لرابع لصالح طلاب المستوى الرابع، وهذا يعنى أن للكلية دورا مؤثرا فى إكساب الطلاب بعض خصائص الإعداد المهنى، نظرا للفروق التى حدثت بين طلاب المسـتويين الأول والرابـع خـلال دراسـتهم بالكلية.

أما بالنسبة للجنس، فتشير قيمة ف (غير دالة إحصائيا) إلى عدم فروق بين الذكور والإناث فيما اكتسبوه من إعداد مهنى.

ويوضح الجدول (٨) المتوسـط الحسـابى والانحـراف المعيـارى لدرجـات الطلاب في الإعداد المهنى. حيث يظهر الفرق بين درجات طلاب المستوى الرابع بمتوسط حسابى ٤١,٧٨، ودرجات طلاب المستوى الأول بمتوسط حسابى ٣٥,٩١، أما بالنسبة للجنس، فالفروق بين المتوسطات غير دالة إحصائيا.

وهذا يوضح حجم الدور الذى تؤديه الكلية فى الإعـداد المهنى، وقد قدر متوسط الدرجات التـى حصل عليها الطلاب فـى هذا الجـانب بحـوالى ٣٨,٨٤ من

مجموع الدرجات التى خصصت لهذا الجانب وهو ٦٠ درجة. ويعنى هذا أن الكلية تحقق فى الطلاب المعلمين ما نسبته حوالى ٦٥٪ من الإعداد المهنى، وتبقى نسبة حوالى ٣٥٪ لم تتحقق بعد. وفقا للمستوى الدراسى والجنس.

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين لدور الكلية فى الإعداد المهنى

وفقا للمستوى الدراسى والجنس

مصدر التباين	د. ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المستوى	١	١٧٢٢,٨٤	١٧٢٢,٨٤	٥٩,٥٣	٠,٠٠٠١
الجنس	١	٢٩,٦٤	٢٩,٦٤	١,٠٢	٠,٣١٢٨
الخطأ	١٩٧	٥٧٠١,٧٠	٢٨,٩٤		
الكلى	١٩٩	٧٤٥٤,١٨			

جدول (٨)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات الطلاب

فى الإعداد العام وفقا للمستوى الدراسى والجنس

المستوى والجنس	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
الأول	١٠٠	٣٥,٩١	٣,٨٨
الرابع	١٠٠	٤١,٧٨	٦,٥٤
ذكور	١٠٠	٣٨,٤٦	٥,٦٨
إناث	١٠٠	٣٩,٢٣	٦,٥٤

رابعا: دور الكلية فى إعداد المعلم بصفة عامة

يوضح الجدول (٩) دور كلية التربية جامعة الملك فيصل فى إعداد الطلاب المعلمين به بصفة عامة، من خلال تحليل التباين لهذا الدور وفقا للمستوى الدراسى والجنس.

بالنسبة للمستوى الدراسى، تشير قيمة ف (دالة إحصائيا) إلى وجود فروق بين طلاب المستوى الأول وطلاب المستوى الرابع لصالح طلاب المستوى الرابع، فيما اكتسبوه بصفة عامة خلال دراستهم بالكلية.

أما بالنسبة للجنس، فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما اكتسبته الكلية لهم من إعداد.

ويوضح الجدول (١٠) المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات الطلاب فى الإعداد بصفة عامة. وتشير بيانات الجدول إلى وجود فروق بين طلاب المستوى الرابع بمتوسط حاسبى ١٠٧ درجة مقابل ٩٨,٥٩ درجة لطلاب المستوى الأول. أما بالنسبة للجنس، فالفروق فى المتوسطات غير دالة إحصائيا.

وتوضح هذه النتائج حجم الدور الذى تؤديه الكلية فى إعداد المعلم بصفة عامة، وقد قدر هذا الدور بمتوسط حسابى ١٠٢,٧٩ درجة من مجموع كلى قدره ١٥٠ درجة خصصت لجوانب الإعداد مجتمعة. ويشكل هذا المتوسط نسبة حوالى ٦٨,٥٪ من المجموع الكلى لدرجات الإعداد. وهذا يعنى أن الكلية أكسبت الطلاب ما نسبته حوالى ٦٩٪ من الصفات والخصائص العامة والأكاديمية والمهنية مجتمعة، ويتبقى حوالى ٣١٪ لم يكتسبه الطلاب خلال سنوات دراستهم بالكلية.

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين لدور الكلية فى الإعداد بصفة عامة

وفقًا للمستوى الدراسى والجنس

مصدر التباين	د. ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المستوى	١	٣٥٣٦,٤٠	٣٥٣٦,٤٠	٢٧,٣٨	٠,٠٠٠١
الجنس	١	١٢٩,٦٠	١٢٩,٦٠	١,٠٠	٠,٣١٧٧
الخطأ	١٩٧	٢٥٤٤٢,٥٨	١٢٩,١٥		
الكلى	١٩٩	٢٩١٠٨,٥٨			

جدول (١٠)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات الطلاب

فى الإعداد العام وفقًا للمستوى الدراسى والجنس

المستوى والجنس	العـدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
الأول	١٠٠	٩٨,٥٩	٩,٢١
الرابع	١٠٠	١٠٧,٠٠	١٣,١٧
ذكـور	١٠٠	١٠١,٩٩	١٠,٨٦
إنـاث	١٠٠	١٠٣,٦٠	١٣,٢٢

مناقشة النتائج فى ضوء فروض البحث:

الفرض الأول: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول وطلاب المستوى الرابع فيما اكتسبوه من إعـداد عـام وأكـاديمى ومـهنى خـلال دراستهم بكلية التربية جامعة الملك فيصل.

بالنسبة للإعداد العام، بينت النتائج عدم تحقق هذا الفرض، حيث لم تظهر فروق دالية إحصائيًا سواء فيما يتعلق بالمستوى الدراسى أو بالجنس. إن سبب ذلك ربما يكمن فى أن مقررات الإعداد فى هذا الجانب ما زالت دون المستوى المطلوب، أنها تقدم بطريقة غير فعالة، أو أنها لا تلقى الاهتمام الكافى من قبل الطلاب.

وبالنسبة للإعداد الأكاديمى، بينت النتائج أن للكلية دورًا فى هذا الجانب، حيث ظهرت فروق بين طلاب المستوى الأول وطلاب المستوى الرابع، لصالح طلاب المستوى الرابع. إلا أن هذا الدور الذى تؤديه الكلية مازال منقوصًا، حيث أن نسبة ما اكتسبه الطلاب خلال دراستهم بالكلية لم تتعدى ٧١٪ مما ينبغى أن يكتسبه الطلاب. هذا فى ذات الوقت الذى يحظى به جانب الإعداد الأكاديمى بنصيب الأسد بين الجوانب الأخرى للإعداد من حيث عدد الساعات المخصصة له.

وبالنسبة لإعداد المهنى، فقد بينت النتائج دور الكلية فى ذلك، إذ أن فروقا حدثت بين طلاب المستوى الأول وطلاب المستوى الرابع لصالح طلاب المستوى الرابع. إلا أن هذا الدور – كسابقه – لم يتحقق بدرجة كبيرة، حيث أن ما تحقق منه فقط ٦٥٪.

أما القول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمستوى الدراسى فهو صحيح فى حالة الإعداد بصفة عامة، وذلك عند الحديث عن جوانب الإعداد الثلاثة مجتمعة. حيث ظهرت فروق لصالح طلاب المستوى الرابع مما يشير إلى دور الكلية فى إعداد الطلاب بصفة عامة. ولكن هذا الدور ما زال منقوصًا، حيث أن نسبة ما اكتسبه الطلاب لم تتعدى ٦٩٪ من الإعداد بصفة عامة خلال سنوات دراستهم بالكلية.

الفرض الثانى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور – إناث) فيما اكتسبوه من إعداد عام وأكاديمى ومهنى خلال دراستهم بكلية التربية جامعة الملك فيصل.

بينت النتائج تحقق هذا الفرض، سواء لكل جانب من جوانب الإعداد على حدة أو بالنسبة للإعداد بصفة عامة، إذ لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى متوسط الدرجات التى حصلوا عليها فى كل من جوانب الإعداد.

وخلاصة القول أن للكلية دورًا فى جانبى الإعداد الأكاديمى والمهنى أما دورها فى الإعداد العام فيكاد يكون معدومًا.

إن هذه النتائج مدعاة إلى القول بوجود معيقات، تعيق الكلية عن القيام بدورها المطلوب. إن تقصى هذه المعيقات موضوع دراسة أخرى هامة وضرورية، ربما تتناول نظام القبول ونظام الدراسة والخطة الدراسية وتوزيعها على جوانب الإعداد المختلفة وغيرها.

إن هذه النتائج تؤكد أن الأنشطة التعليمية فى برنامج إعداد المعلم العربى، ما زالت أنشطة غير سلوكية فى كثير من الأحيان، حيث تعتمد على الدراسة

النظرية التى اصطبغت بها الاجهزة التعليمية منذ فترة طويلة. كما أن البرامج الحالية لإعداد المعلم العربى تخرج معلمين غير قادرين على تطوير أنفسهم تطويراً ذاتيا. لان البرامج قاصرة فى محتواها ولا تؤهلهم أو تعدهم لذلك.

خلاصة:

حاول البحث أن يتعرف على حجم الدور الذى تؤديه كلية التربية جامعة الملك فيصل فى إعداد معلم التعليم العام، كما يتمثل فيما تكسبه لطلاب خلال سنوات دراستهم بها. واستخدم لذلك استبيان أجاب عنه ٢٠٠ من طلاب وطالبات الكلية، وأسفر التحليل الإحصائى للبيانات عن عدة نتائج سبقت الإشارة إليها، موجزها أن دور الكلية يكاد يكون معدومًا فى جانب الإعداد العام، وهو منقوص فى جانبى الإعداد الأكاديمى والمهنى، كما أن هذا الدور منقوص بصفة عامة.

إن عدة توصيات يمكن التقدم بها، فى ضوء هذه النتائج، ومنها:

فيما يتعلق بالإعداد العام:

نظرًا لأن الكلية حققت من هذا الإعداد ما نسبته ٧١٪ لدى الطلاب ويتبقى ٢٩٪ لم يتحقق بعد، فى ذات الوقت الذى يحظى به هذا الجانب من الساعات الدراسية، فلابد إذن من النظر إلى الكيف فى مقررات إعداد هذا الجانب والنظر كذلك فى الطريقة التى تقدم بها تلك المقررات. إن عدة خصائص تندرج تحت هذا الجانب لم يكسبها الإعداد العام للطلاب بدرجة كبيرة، وهى بحاجة الى معرفة كيفية تمكن الطلاب منها، ومن أمثلتها:

- الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس.
- القدرة على التجديد والابتكار.
- إدراك مشكلات المجتمع.
- الانتماء إلى العاملين فى مجال التربية والتعليم.

فيما يتعلق بالإعداد الأكاديمى:

بالرغم من أن الإعداد الأكاديمى يحظى بنصيب الأسد من ساعات البرنامج (٥٨٪) فى المتوسط فمازالت الكلية لا تحقق فى الطلاب خصائص هذا

الجانب بدرجة كبيرة، إذ أن ما اكتسبه الطلاب فقط ٧١٪، والباقى الذى لم يكتسب ٢٩٪. ولأن جانب الإعداد الأكاديمي غير مشمول بالدراسة كجوانب الإعداد الأخرى، يوصى البحث بإجراء البحوث في هذا الجانب بغية تطويره وتحديد كمه وكيفه في علاقاته بالإعداد المهنى والعام.

إن عدة خصائص مرتبط بالجانب الأكاديمى لم تتحقق لدى الطلاب بدرجة وافية والبحث فيها مطلوب، منها:

- تفسير المصطلحات العلمية بدقة.
- الربط بين موضوعات المادة الدراسية وبين فروعها.
- تطبيق المفاهيم والحقائق العلمية فى الحياة العملية.
- ربط معلومات المادة الدراسية فى البيئة المحيطة.

فيما يتعلق بالإعداد المهني:

وهو أقل جوانب الإعداد من قبل الطلاب، حيث لم يكتسب الطلاب من هذا الجانب سوى ٦٥٪ فقط وتبقى نسبة ٣٥٪ لم تكسبها الكلية للطلاب. ولما لهذا الجانب من أهمية فى إعداد المعلم للحياة العملية، ولأنه لا يقل أهمية عن الجوانب الأخرى، يوصى البحث بإجراء دراسة تتحرى أسباب صغر حجم الدور الذى تؤديه الكلية فى الإعداد المهنى.

إن عدة خصائص تنتمى إلى هذا الجانب لم يكتسبها الطلاب بدرجة كبيرة، وتحتاج إلى معرفة السبيل لأن يكتسبها الطلاب المعلمين بحيث تصبح أكثر فعالية، من هذه الخصائص:

- استخدام الوسائل التعليمية الحديثة فى التدريس.
- إتقان مهارات تقويم التلاميذ.
- القدرة على التعلم الذاتى.
- معرفة بأسس بناء وتنظيم وتطوير المقررات الدراسية.
- معرفة بأساليب الإدارة المدرسية والقيادة التربوية.

مراجع البحث

١- محسن خضر: التعليم .. خندقنا الأخير، مقالة بجريدة الأهرام، الجمعة ٣ يوليه ١٩٩٢.

2- Esther Kronvet and evelyn shirk (EDS): in Pursuit of Awareness the college student on Modern world. New Yorl. Appleton – century – Craft, 1967, pp. 3 – 6.

مشار إليه في:

محمد نبيل جامع، محمد على محمد: كفاءة الجامعة في بناء الشخصية الجامعية، دراسة مقارنة لحالتين، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، العدد ٢٢، يوليو ١٩٨٧، ص٢٨.

٣- محمد عبد العليم مرسي: المعلم والمناهج وطرق التدريس، الطبعة الأولى، الرياض، عالم الكتب، ص١٧.

٤- أحمد الخطيب: الأولويات العربية في البلاد العربية، في: مكتب التربية العربي لدول الخليج في التجديد التربوي، اجتماع المجموعة الفنية لبرنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية، ايبداس/ اليونسكو، الكويت (٤ – ٧) مايو ١٩٨٦، ص٣٠.

٥- عبد العزيز البسام: تطوير المناهج للتعليم العالي في الوطن العربي في: وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٧، ص١٠٩.

٦- المملكة العربية السعودية: وزارة التخطيط، خطة التنمية الخامسة، ١٩٩٠ ١٩٩٥م، ص٣١٤.

٧- محمد سيف الدين فهمي: تحديات ومشكلات تربية المعلم في دول الخليج العربي وسبل مواجهتها، في: ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، الدوحة (٧ – ٩) يناير ١٩٨٤، مركز البحوث التربوية، قطر، ص٣٢٣.

٨- المرجع السابق: نفس الصفحة.

٩- الكفايات البشرية فى قطاع التعليم قبل الجامعى، إعداد مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى بمكة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٨٢، ص١٥٤.

١٠- دكانة المعلمين، وثيقة لتطويرها، ترجمة فخرى خضر، مراجعة محى الدين توق، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٩، ص٣٣.

١١- جوزى جمينو، ريكاردو ايبانيز: إعداد معلمى المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية، دراسة عالمية مقارنة، ترجمة عمر الشيخ وسامى خصاونة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٦، ص٣٠.

12- Roger Cower steve Walters: teaching Practice Handbook, First Publishrd, London, Heineman Educational books, 1983, p. 3.

13- Malcolm skilbeck (Ed): Evaluating Curriculum in the Eights, London, Hodder and stoughton, 1984, p. 79.

١٤- طاهر عبد الرازق: اتجاهات حديثة فى مجال إعداد وتدريب المعلمين، فى: ندوة إعداد المعلم فى دول الخليج العربى، مرجع سابق، ص٢٥٣.

١٥- للمزيد من التفصيل عن هذه النماذج، راجع طاهر عبد الرزاق، المرجع السابق، ص ص٢٥٣ - ٢٦٤.

١٦- نور الدين عبد الجواد: تمهين التعليم، فى: مجلة رسالة الخليج العربى، العدد ٤٣، السنة ١٣، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٩٢، ص٣٦.

١٧- محمد أمين المفتى: نموذج مقترح لإعداد المعلم بمصر، فى: مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى لمصر، رابطة التربية الحديثة وكلية التربية جامعة عين شمس (١١ - ١٣) ابريل، ١٩٨٧، ص٦٦٠.

١٨- للمزيد من التفصيل راجع:

- مكانة المعلمين، وثيقة لتطويرها: مرجع سابق، ص ص٣٣ - ٣٤.

- جورى جمينو، ريكاردو ايبانيز: مرجع سابق ص٣١٠.

١٩- روبرت رتشي: التخطيط للتدريس، ترجمة محمد المفتى وزينب النجار، الرياض، دار المريخ، ١٩٧٩، ص٤٩.

٢٠- محمد عادل عفيفي: تقويم بعض برامج المواد التربوية بكليات التربية من خلال أداء طلاب التربية العربية لمهارات مهنة التدريس. رسالة كتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق، ١٩٨٥.

٢١- روبرت رتشي: مرجع سابق، ص ص٤٩ - ٥٠.

٢٢- محمد عبد السلام أحمد: القياس النفسي والتربوى، الطبعة الثانية عشر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨١، ص ص٣٨١.

23- Peter Jarvis: Professional Education, London, Croom Helm, 1983, p. 114.

24- Crambs et all: Education ib/n the world Today, London, Addison Wesly, 1972, p. 322.

٢٥- اليونسكو: إعداد المعلمين فى التربية السكانية، دليل عملى، ١٩٨٦، ص١٦٨.

٢٦- محمد سيف الدين فهمي: مرجع سابق، ص٣٢٤.

٢٧- مهنى غنايم: الإعداد المهنى للمعلم بكليات التربية، الواقع والمستقبل، فى: مؤتمر الأداء الجامعى كليات التربية، الواقع والمستقبل، كلية التربية، المنصورة. ٧ - ٨ سبتمبر، ١٩٩١.

٢٨- الكفايات البشرية فى قطاع التعليم قبل الجامعى، مرجع سابق، ص١٥٤.

ملحق البحث

استبيان حول خصائص المعلم ودرجة توفرها فى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الملك فيصل

عزيزى الطالب المعلم بكلية التربية ..

لا شك أنك اكتسبت خلال دراستك بالكلية عدة خصائص (صفات) ستكون مؤشرًا لنجاحك فى مهنة التدريس بعون الله. وفيما يلى عدد من هذه الخصائص، والمطلوب منك وضع علامة (   ) أما درجة توفر كل منها لديك حاليًا:

فضلاً أكمل البيانات الآتية:

الجنس: (   ) ذكر (   ) أنثى

المستوى الدراسى: (   ) الأول (   ) الرابع

لاحظ أن: قليلة جدا = ١، قليلة = ٢، متوسطة = ٣، كبيرة = ٤، كبيرة جدًا = ٥

الخصائص/ الصفات	درجة توفرها				
	١	٢	٣	٤	٥
أولاً: خصائص شخصية وثقافة عامة:					
١- الحماس لمهنة التدريس					
٢- اتجاهات إيجابية لمهنة التدريس.					
٣- سعة الأفق والإطلاع على الجديد.					
٤- استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير.					
٥- القدرة على التعبير بطلاقة.					
٦- القدرة على التجديد والابتكار.					
٧- تقدير قيمة العلم واحترام العلماء.					
٨- إدراك مشكلات المجتمع.					

٩- معرفة بثقافة المجتمعات ونظمها الاجتماعية.

١٠- الانتماء إلى العاملين فى ميدان التربية والتعليم.

الخصائص/ الصفات	درجة توافرها				
	١	٢	٣	٤	٥

ثانيًا: خصائص أكاديمية:

١- الإلمام بالمقررات الدراسية التى تخصصت فيها.

٢- التمييز بين المفاهيم والخصائص والنظريات المرتبطة بالتخصص.

٣- تفسير المصطلحات العلمية فى التخصص بدقة.

٤- التمكن من المادة العلمية فى مقررات التخصص.

٥- الربط بين فروع مقررات مادة التخصص.

٦- استيعاب المفاهيم والخصائص المرتبطة بالتخصص.

٧- ربط معلومات المقررات الدراسية بالبيئة المحيطة.

ثالثًا: خصائص مهنية:

١- معرفة كيفية ترجمة الأهداف العامة لمقررات التخصص إلى أهداف سلوكية.

٢- استخدام طرق تدريس متنوعة حسب الموقف التعليمى.

٣- استخدام الوسائل التعليمية الحديثة فى التدريس.

٤- كيفية مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

٥- معرفة أساليب إعداد وتطبيق الاختبارات.

٦-إتقان مهارات تقويم التلاميذ.

٧- معرفة بأساليب زيادة دافعية التلاميذ.

٨- القدرة على التعلم الذاتى.

٩- معرفة بأصول ومناهج البحث التربوى.

١٠- معرفة بنظريات النمو وخصائصه فى المراحل العمرية.

١١- معرفة بأسس بناء وتنظيم وتطوير المقررات الدراسية.

١٢- معرفة بأساليب الإدارة المدرسية والقيادة التربوية.

الدراسة الرابعة

مهام المشرف التربوى ومدى تحقيقها فى برنامج التربية العملية بجامعة الملك فيصل

إعــــداد

د. هادية محمد رشاد أبو كليلة
كليه التربية بدمياط
جامعة المنصورة

د. فايزة السيد محمد عوض
كلية البنات
جامعة عين شمس

أولاً: الإطار النظرى

مقدمة البحث:

تقدم أساليب ووسائل التربية الحديثة وتحققت بذلك ابحازات عظيمة فى مجال تكنولوجيا التعليم وظهرت أساليب ووسائل التقنية الحديثة التى تقدم الحقائق والمعلومات للتلميذ بشتى السبل مما يسهل مهمة التعليم ويخطو بها فى سبيل التقدم ومع هذا فإن العنصر الإنسانى لا يزال يحتل مركز القيادة والأهمية ولا يزال المعلم يمثل الأداة الفعالة فى إنجاح العملية التربوية أو إفشالها.

ومع تطور العملية التربوية وأهدافها واهتماماتها التى تخطت مرحلة نقل المعلومات إلى مرحلة الاهتمام بالنمو الكامل للتلميذ أصبح المعلم يمثل المحرك الفعال فى تنمية قدرات التلميذ المعرفية والاجتماعية والجسمية والنفسية ومن ثم كانت العناية ببرامج إعداد المعلمين وجعلها تقوم على أساس الكفايات التعليمية اللازمة لمهنة التعليم وتحقيق أهدافه.

ومن الواضح أن عملية تدريب المعلم على اكتساب العديد من المهارات والكفايات اللازمة لقيامه بمهنة التدريس عقب تخرجه من أهم ما تقوم به كليات التربية إلى جانب برنامج الإعداد النظرى والمهنى من خلال تقديم عدد من المقررات النظرية والمهنية. ويتمثل التدريب العملى فى برنامج التربية العملية أو الميدانية.

وتقوم كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية منذ إنشائها فى عام ١٤٠١ =/ ١٤٠٢هـ بتقديم برنامج يساير أحدث البرامج المتقدمة لإعداد المعلم فى عدد من التخصصات ولازال هذا البرنامج يتقدم ويتطور بما يساير الإتجاهات الحديثة فى المجال وبما يتمشى ومتطلبات المجتمع المحلى. ويجمع هذا البرنامج بين جانبى النظرية والتطبيق فيقدم للطالب عددا من المقررات النظرية فى مجال التخصص إلى جانب بعض المقررات المهنية مثل طرق التدريس الخاصة والعامة والمناهج وعلم النفس التربوى ومبادئ البحث والقياس والتقويم والوسائل التعليمية .. فضلا عن تقديم

برنامج التربية الميدانية الذى يعمل على تزويد الطالب المعلم بالمهارات والكفايات الضرورية للمعلم فى مجالات التدريس وإتاحة الفرصة أمام الطالب للاستفادة مما تعلم من نظريات أثناء الدراسة بصور علمية وذلك بمعاونة أستاذ متخصص هو مشرف الكلية الذى يتابع ذلك أثناء التدريب الميدانى.

ويعتبر بينى (Bennie, 1978, pp. 3 – 9) أن وجود مشرف متخصص على مستوى الجامعة علامة بارزة فى مجال تطور الخبرات الميدانية للمعلم.

ويقع على عاتق مشرف الكلية دور هام فى التعاون مع الطلاب المتدربين فى سبيل اكتساب الكفايات والخبرات الضرورية للقيام بمهام مهنة التدريس عقب التخرج وذلك من خلال المتابعة المستمرة والتوجيه البناء وإتاحة الفرص أمام الطالب المتدرب لتنمية ما لديه من قدرات فى مجال التدريس بل ومعاونته على الابتكار والنمو المستمر.

مشكلة البحث:

١- أجرت الباحثتان دراسة استطلاعية على ٢٠ طالبة (فى برنامج التربية العملية) لمعرفة إيجابيات وسلبيات المشرف التربوى وقد أسفرت الدراسة عن وجود بعض الإيجابيات ووجود بعض السلبيات مما أسفر عن أهمية إجراء هذا البحث.

٢- وضحت بعض الدراسات ومنها دراسة الحريقى ١٩٨٩ أن هناك شكوى من الطلاب والطالبات من قلة وقت المشرفين واختلاف تخصصاتهم، والحاجة إلى مزيد من البحث فى مجال دور المشرف.

٣- لمست الباحثتان من خلال قيامهما بدور مشرف الكلية فى التربية العملية وكأعضاء فى لجنة التربية العملية أن هناك شكوى عن الطالبات من تقصير المشرف فى القيام بالأدوار المنوطة به - كما ينبغى - مرجعه زيادة الأعباء الواقعة عليه أو اختلاف تخصص المشرف عن تخصص الطالبات المتدربات مما شكل حافزا لإجراء هذا البحث.

ويمكن صياغة مشكلة البحث فى الأسئلة التالية:

١- ما المهام التى يجب أن يؤديها (ينفذها) المشرف التربوى؟

٢- ما مدى قيام المشرف بهذه المهام من وجهة نظر الطلاب والطالبات والمشرفين والمشرفات؟

٣- إلى أى مدى تتباين استجابات عينة البحث بالنسبة لتنفيذ هذه المهام؟

فروض البحث:

تأسس البحث على الفرضين الآتيين:

١- لا يؤدى المشرف (المشرفة) التربوى المهام الموكلة إليه ضمن برنامج العملية بدرجة كبيرة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة فيما يخص مدى تنفيذ المهام الموكلة للمشرف (المشرفة) التربوى.

أهمية البحث:

تحاول الدراسة التعرف على نواحى القوة ونواحى القصور فى المهام التى يقوم بها مشرف الكلية فى التربية العملية فى كلية التربية جامعة الملك فيصل الأمر الذى يترتب عليه عملية التشخيص لنواحى الضعف ووضع مقترحات العلاج مما يساهم فى تحسين ممارسات المشرفين على التربية العملية. ومن ناحية أخرى تحاول الدراسة أيضًا التعرف على نواحى القوة فى المهام التى يقوم بها مشرف التربية العملية وتدعيمها لتحقيق الأهداف المرجوة من التربية العملية.

تهدف الدراسة إلى التعرف على وجهات نظر الطلاب المتدربين فى دور مشرف التربية العملية، الأمر الذى يجعلهم يشعرون بالإيجابية ويحقق التغذية الراجعة لهم وهو ما تنادى به الاتجاهات الحديثة فى الإشراف فضلاً عن اعتبارهم مشاركين فى عملية الإشراف وهذا ما يدعو إليه الإشراف العيادى الناجح. كما أن الاعتماد على آراء الطلبة المتدربين هو أمر أساسى فى عملية تقويم واقع دور المشرف لما لهم من خبرة فى هذا المضمار.

تهدف الدراسة أيضًا إلى التعرف على وجهات نظر المشرفين فى المهام التى يقومون بها مما يفيدهم فى التقويم الذاتى من ناحية وفى الحصول على تغذية راجعة وذلك من خلال التعرف على المهام التى ينبغى أن يقوموا بها.

يكشف البحث عن جانب هام من بين جوانب مستلزمات إعداد المعلم وهو دور مشرف التربية العملية وما يتصل بهذا الدور من نواحى قوة أو جوانب إيجابية تساهم كعوامل نجاح فى التربية العملية وبذلك يمكن اعتبارها من المعايير لعمل المشرف الناجح كذلك الكشف عن نواحى القصور التى تعمل كمعوقات فى سبيل تحقيق المأمول من التربية العملية مما يساعد المسئولين فى تحديد الأدوار التى ينبغى أن يقوم بها المشرف والتدقيق فى عملية اختيار المشرف ووضع المعايير لهذا الاختيار.

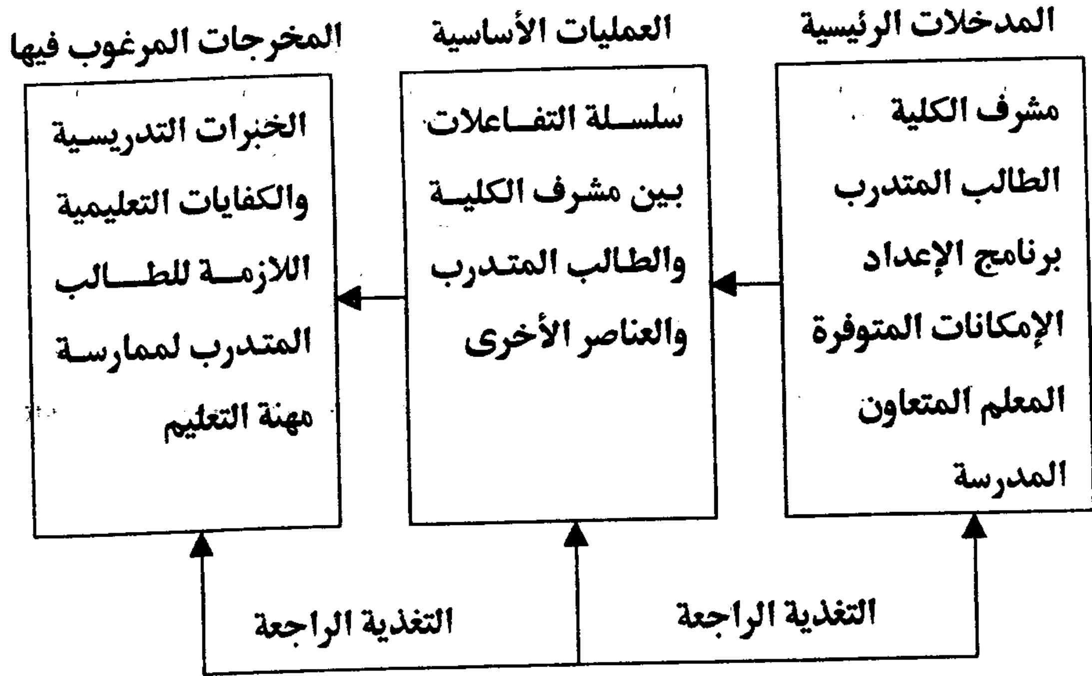
تفتح هذه الدراسة الباب أمام دراسات أخرى فيما يتصل بموضوع هذه الدراسة من قضايا.

مسلمات البحث:

- أن إعداد المعلم الكفء يتطلب إشرافا قريبا ومستمرا من المشرف للمعلم: (Richard, 1976, p. 364.)
- أنّ مشرف الكلية يلعب دورا هاما وكبيرا فى مساعدة الطالب المتدرب لكى يكتسب أكبر قدر من الخبرات والكفايات وتزويده بأفضل أسلوب لمتابعة تحسنه والاستمرار فى التحسن وتوجيهه كى يتمكن من الأداء الجيد. (الكثيرى، ٣٤).
- أن التفاعل الذى يتم بين مشرف الكلية والطالب المتدرب هو أهم التفاعلات التى تحدث خلال فترة التربية العملية فإن الدور الذى يجب أن يقوم به هذا المشرف يؤثر إلى درجة كبيرة فى تشكيل الكفايات التعليمية وتحديد الخبرات التدريسية التى يكتسبها الطالب المتدرب ومن هنا أصبح من الضرورى تقويم الدور الذى يقوم به مشرف الكلية.

والشكل التالى يوضح أهمية مشرف الكلية ودوره البارز فى تحديد المخرجات التى يسعى برنامج التربية الميدانية لتحقيقها لدى الطلاب المتدربين

وذلك من خلال التفاعلات التى تحدث بينه وبين الطلاب المتدربين وكذلك بينه وبين العناصر الأخرى المكونة للمدخلات الرئيسية (باستخدام نظرية النظم) (الكثير، ٤٣ - ٤٤، ١٩٨٧).



حدود البحث:

- تقتصر الدراسة الحالية على تحديد المهام ومدى قيام مشرفى ومشرفات الكلية بها (ذكور وإناث) فى برنامج التربية العملية فى كلية التربية جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.
- تقتصر الدراسة على طلاب وطالبات التربية العملية فى جميع التخصصات فى الفصل الدراسى الأول ١٤١١هـ/ ١٩٩١م.

تحديد المصطلحات

التقويم: للتقويم تعريفات متعددة وسوف تتبنى الدراسة التعريف التالى:

"التقويم هو تحديد ما بلغناه من نجاح فى تحقيق الأهداف التى نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونًا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة

العقبات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها. (الدمرداش سرحان، ص١٤١).

التربية العملية أو الميدانية:

يقصد بها البرنامج الذى يتم من خلاله تدريب طلاب كلية التربية على التدريس فى المدارس الحكومية تحت إشراف أستاذ من الكلية لمساعدتهم على الاستفادة مما تعلموه من مواد نظرية ومهنية أثناء دراستهم فى الكلية وتطبيقه، ثم الحصول على الخبرات التدريسية والكفايات الضرورية لقيامهم بمهنة التدريس.

مشرف الكلية:

هو ذلك الشخص الذى تسند إليه مهمة الإشراف على مجموعة من الطلاب المتدربين أثناء فترة التربية العملية ويؤدى عمله من خلال الزيارات الصيفية لملاحظة أدائهم ومساعدتهم فيما يتصل بطرق التحضير، وأساليب التدريس، وإعداد الوسائل المناسبة ثم تدريبهم على التقويم ويجتمع بهم ويكون فى الغالب من أعضاء هيئة التدريس بالكلية.

مهام أو دور مشرف الكلية:

ويقصد بها تلك الفعاليات والأعمال التى يقوم بها مشرف الكلية فى أثناء إشرافه على الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية.

الطالب المتدرب:

وهو طالب الكلية المسجل فى مقرر التربية العملية والذى يقوم بالتدريس فى المدارس الحكومية تحت إشراف مشرف الكلية ويسمى بالطالب المعلم أو المطبق فى بعض الأحيان ويشترط أن يكون قد أنهى عدد ١٠٠ ساعة دراسية على الأقل من مجموع الساعات اللازمة لتخرجه فى التخصص.

المعلم المتعاون:

هو مدرس المادة الأصلى الذى يعمل بالمدرسة الحكومية بوزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية.

الكفايات التعليمية:

هى مجموعة القدرات التى يجب ان يمتكلها المعلم من معرفة ومهارات واتجاهات التى يعتقد أنها ضرورية للمعلم ليستطيع ممارسة مهنة التعليم بكفاءة وفاعلية (مقابلة، ص٢٥٠).

الإشراف العيادى أو الكلينيكى أو الاقلينيكى:

ويقصد به الإشراف داخل الفصل وهو الإشراف القائم على أساس علاقة تفاعل بين المشرف ومدرس المستقبل وهى علاقة مشاركة وزمالة فى المسئولية والمهام وفى هذا النوع من الإشراف يقوم الطالب المعلم بتحمل جميع المسئوليات والمهام كما أنه يحلل أداءه ويقترح ويبادر بالتفاعل .. ويهدف هذا النوع من الإشراف إلى تحسين أداء المدرس داخل الفصل وهو مكمل للإشراف العام أو ما يسمى بإشراف خارج الفصل. ويفيد هذا النوع من الإشراف المعلم الطالب فى اكتساب مهارات جديدة وتمثل أدوار جديدة مما يساهم فى تحسين تدريسه ومناهجه (Cogan, 1973)

الدراسات السابقة:

احتلت التربية الميدانية مركزًا هامًا وبارزًا فى برامج كليات التربية يحث يبدأ الطلاب مرحلة التدريب على تحمل المسئولية المهنية والقيام بمهام التدريس تحت إشراف أحد أساتذة الكلية، ولهذه الأهمية التى تحتلها التربية الميدانية ظهرت راسات عديدة للتعرف على مفهوم الإشراف التربوى وتطوره، ومشكلات التربية الميدانية من الناحية الفنية أو التنظيمية وأهداف الإشراف التربوى ومجال الإشراف والتقويم والعلاقة بين أطراف الإشراف كما أن هناك مجموعة من الأدبيات التى تناولت دور المشرف ومسئولياته وأنماط الإشراف وسوف نذكر بعض هذه الدراسات ونخص بالذكر منها ما اتصل ببحثنا الحالى.

يذكر يذكر كوجان (Cogan. 1973) فى كتابه الإشراف الكلينيكى دراسة مسحية أجراها باسولت فى ١٩٧٠ (Bussault) لعدد من

الدراسات على مدى ٣٨ عاما تتصل بالإشراف فى مجال إعداد المعلم أو الإشراف فى التربية الميدانية فى برامج كليات التربية، وقد اتضح أن تلك الدراسات وضعت بعض التوصيات للأدوار والعلاقات فى مجال الإشراف وهى تنشأ فى هذا المجال وقد استنبطت دراسة باسولت من تلك الدراسات أنه خلال هذه الفترة لم تقوم نظرية علمية توضح علاقة الإشراف بالتدريس أو قانون يحكم تلك العلاقة.

وعن مفهوم الإشراف التربوى يؤكد كوجان على نوع واحد من الإشراف هو الإشراف العيادى Clinical Supervision أو الإشراف داخل الفصل وهو أساس النجاح فى عمل المشرف إذ يتسم بالاستمرارية فى تمهين المدرس وتعليمه وعلى الطالب المتدرب أن يتقبل عملية الإشراف كواحدة من أهم متطلبات كفاياته المهنية وأن يتقبلها كمشارك فى الإشراف، وإن الإشراف ما هو إلا استمرارية فى تعليمه واتساع لكفاياته.

كما يتعرض كوجان لأهمية دور المشرف فى كسر عزلة المدرس وإحساسه بالوحدة -الذى أشارت إليه بعض الدراسات - وذلك من خلال عقد الاجتماعات مع المدرس المتدرب وزملائه، ومن مهام المشرف أن ينظم المجموعة التى يشرف عليها وأن يتصل بالمدراء وذلك بهدف تحقيق المناخ التربوى المنشود، ويبرز كوجان أهمية عامل شعور الطالب المتدرب بالثقة وبأهمية الذات من خلال الإشراف أما إذا حدث أن شعر المشرف بأنه يمثل تهديدا للمدرس أو يؤثر على مفهوم الذات لديه فعليه أن يتوقف ثم يطلب خبرة ذوى الخبرة لعلاج الموقف.

وعن الأنشطة التى يرى كوجان أن المشرفين يقومون بها دائما فهى:

١- يلاحظ المدرس داخل الفصل.

٢- يدرس الأحداث التى تجرى داخل الفصل.

٣- يساعد المدرس فى صياغة الفروض حول إدارته.

٤- يجتمع بالمدرس ليساعده فى إعداد خطة الدرس القادم.

وبعد أن يذكر لنا مراحل الإشراف التى ينبغى على المشرف أن يتبعها من اجتماع قبل شرح الدرس ثم اجتماع بعدى لتحليل ملاحظات المشرف عن الدرس.

ثم ينصح كوجان الجامعات أن توفر العدد الكافى من المشرفين لتحقيق الحد المعقول من الإشراف (وفى رأيه) أنه الحد الذى يمكن المشرف من أن يعطى الطالب المتدرب قدر متوسط من ساعات الإشراف قدره خمس ساعات أسبوعية كما يؤكد على أن هناك مشكلة واضحة فى الإشراف التربوى ترجع إلى عدم كفاية المشرفين للقيام بأعبائهم ويتفق مع كوجان فى هذه المشكلة دراسات عديدة منها دراسة الحريقى وكذلك دراسة المجبر ودراسة الصانع وآخرون وغيرها من الدراسات.

وهناك أيضا دراسة أجراها المركز العربى للبحوث التربوية بدول الخليج ١٩٨٢ حول الإشراف التربوى بدول الخليج العربى واقعه وتطويره أجراها الصانع وآخرون وتلقى هذه الدراسة الضوء على كثير من جوانب الإشراف التربوى وهى دراسة غنية بإطارها النظرى ومجال دراستها وهو دول الخليج العربى ومن خلال الإطار النظرى تناولت الدراسة أهم جوانب الإشراف التربوى، مفهومه، أهدافه، مهام الإشراف، عناصره، أنماطه، بحوث الإشراف ..

وقد عرضت هذه الدراسة لتطور مفهوم الإشراف التربوى وتأرجحه بين المتابعة والتنفيذ والإدارة التربوية والتدريب. وهو لا زال مفهوما غير متفق عليه متأرجح بين العديد من المجالات.

ومن التعريفات التى تذكرها الدراسة أن الإشراف هو سلوك يصمم رسميا من قبل المؤسسة المسئولة التى تؤثر مباشرة فى سلوك المعلمين وبطريقة تسهل تعلم التلاميذ أما عن الأهداف الإشراف التربوى منها:

١- العمل على ما يكفل تحقيق الأهداف التعليمية.

٢- مساعدة المدرسين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها فى تدريس المواد وإطلاعهم على كل جديد فى ميدان تخصصهم وتشجيعهم على إجراء تجارب جديدة ومشاركتهم فى كل ما يساعد على نمو المدرس مهنيا وعلميا.

٣- الكشف عن حاجات المدرسين، وتكوين علاقات إنسانية بين هيئة التدريس.

٤- احترام شخصية المدرس وقدراته الخاصة ومساعدته على أن يصبح قادرًا على توجيه نفسه وتحديد مشكلاته وتحليلها.

٥- ترغيب المدرس الجديد فى مهنته ومدرسته وجعله يتعلق بهما.

٦- حماية المدرسين من مطالبتهم بما هو فوق طاقاتهم من الجهد والوقت.

٧- بناء قاعدة خلفية بين جماعة المدرسين وتوحيدهم فى جماعة متعاونة.

٨- المساهمة فى تقويم المناهج وتطويرها.

وقد أجرت هذه الدراسة مقارنة لمهام الإشراف التربوى فى دول الخليج العربى مستخدمة الاستبيان أداة للبحث إلى جانب استمارة المعلومات وقد اشتملت الاستبانة على عدد من المهام منها:

١- توضيح الأهداف التربوية والسلوكية للمعلمين.

٢- متابعة خطة وسلاسة الإجراءات للمقررات التدريسية.

٣- تدريب وتوجيه المدرس على اختبار الوسائل التعليمية وكيفية استخدامها والاستفادة منها.

٤- تقويم عملية التدريس.

وتلقى هذه الدراسة الضوء على أبرز المشكلات التى يعانى منها المشرفون وأهمها زيادة الأعباء الملقاه على عاتق المشرفين مما يؤدى إلى التقصير فى المهام الإشرافية فضلاً عن قلة التدريبات والأنشطة المتاحة لهم وتضع الدراسة عددًا من التوصيات الهامة لتحسين وتطوير الإشراف التربوى. (وقد أفادت هذه الدراسة دراستنا الحالية فى تحديد المفاهيم وتصميم الاستبيان ثم فى معالجة النتائج وتفسيرها والمقترحات).

وقد أجرى زكى وآخرون دراسة فى عام ١٩٨٠ بهدف التعرف على المشكلات التى تواجه طلبة كلية التربية بجامعة بغداد أثناء التطبيقات التدريبية أو التربية العملية فى عدة مجالات:

مجال إعداد المطبق(*)، وطلبة المدارس، والبناية والتجهيزات، والإدارة المدرسية، ثم الإشراف والتقويم.

وقد أجرى البحث على عينة من ٥٠٢ طالب و٨٨ مدرس واستخدم الاستبيان أداة للبحث ومن نتائج البحث فيما يتصل بالإشراف أن هناك مشكلة هي عدم كفاية زيارة واحدة أو زيارتين من جانب المشرف للتقويم، وقد أسفرت هذه الدراسة عن قصر فترة التطبيق واختلاف آراء المشرفين حول بعض الأساليب التى يستخدمها المطبق، وتتفق دراسة زكى مع دراسة الصانع وزملائه وكوجان وكذلك دراسات أخرى سيتوالى ذكرها فيما يلى:

وتتفق أيضا مع دراسة أجراها كل من عبد الحميد والحيانى ١٩٨٨ لتقويم التطبيق فى معهد المعلمين بذينوى بالعراق على عينة من ٢١٠ طالب وطالبة، ١٥ مدرسا وقد اعتمدت الدراسة على الاستبيان أداة للبحث للتعرف على الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية للتطبيق من وجهة نظر الطلاب والطالبات ومن وجهة نظر المشرفين وكان من بين نتائج هذه الدراسة وجهة نظر الطلاب والطالبات أن إيجابيات التربية العملية هى التعرف على كتابة الخطة اليومية، ممارسة مهنة التعليم، تحمل المسئولية، قيادة الصف.

أما عن السلبات فكانت: قلة الوسائل التعليمية، صعوبة التدريس، قصر فترة التطبيق، صعوبة تدريس الصفين الأول والسادس.

أما من وجهة نظر المشرفين فكان من بين الإيجابيات التى ذكرت زيادة ثقة المطبق بنفسه، تكوين اتجاه إيجابى نحو مهنة التعليم، التعرف على صلاحية تعلمه الطالب من طرق تدريس.

وعن السلبيات ذكر المشرفين توزيع المطبقين بشكل غير مدروس، قلة الوسائل، قلة اهتمام الإدارة بتوجيه المطبقين، قلة المشاهدات التى تسبق التطبيق.

(*) يقصد الطالب المتدرب.

وعن المشاكل التنظيمية والفنية المرتبطة بالتربية العملية فى جامعة الملك فيصل، كلية التربية، أجرى الحريقى دراسة عام ١٩٨٩ بهدف التعرف على نواحى القوة والضعف فى برنامج التربية العملية.

وكان من بين دواعى هذه الدراسة وجود شكوى من عدم مناسبة نظام التقويم المتبع فى التربية العملية وقلة وقت المشرفين واختلاف تخصصاتهم.

وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من ١١١ طالبا وطالبة وعلى عينة من المشرفين عددهم ٣١ وعينة من مدراء المدارس وعددهم ١٣ وعينة من المدرسين المتعاونين بلغ عددهم ٩، وقد كشفت هذه الدراسة عن أن هناك ارتباط دال بين استخدام المشرف الفنى للتقويم المستمر لأداء الطلاب وأثر ذلك على تحسن أدائهم فى التدريس وعليه ينبغى أن تحدد مسئوليات المشرف الفنى والمعلم المتعاون حتى يكون هناك نوع من الاتفاق على أسس عامة تمارس فى إطارها عمليتا الإشراف والتوجيه.

وقد أكدت هذه الدراسة على أن عملية الإشراف التربوى تتطلب وضوحا فى أهدافها وواجباتها ومسئولياتها كما أن الإشراف على التربية الميدانية ليست عملية عشوائية يقوم بها أى فرد فضلا عن أن مبدأ الإشراف لغير المتخصصين يعد أمرا مرفوضا. وفى واقع الأمر يتطلب الإشراف إلى جانب التخصص عامل الخبرة فى مجال الإشراف. ومع زيادة إعداد الطلاب والطالبات فى جامعة الملك فيصل بشكل مطرد وتعدد التخصصات لا زال إعداد المشرفين وتخصصاتهم قاصرة عن الوفاء بهذه الشروط.

وقد أجرى الكثيرى ١٩٨٧ دراسة لتحديد دور المشرف فى التربية الميدانية من وجهة نظر المشرفين ووجهة نظر الطالب المتدرب فى كلية التربية جامعة الملك سعود بهدف بناء قائمة بالأنشطة والأدوار التى ينبغى أن يقوم بها مشرف الكلية وقد استخدم الباحث الاستبانة أداة لهذه الدراسة وقد أجرى الدراسة على عينة من ٢٩ مشرفا وعلى جميع الطلاب المتدربين عام ١٤٠٥هـ وعددهم ١٤٩ طالب بكلية التربية جامعة الملك سعود. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلى:

اتفق كل من المشرف والطالب المعلم على الأدوار التى وردت بالاستبانة ودرجة أهميتها فيما عدا بعض الفقرات. وقد اشتملت الاستبانة على عدة أدوار فى عدة مجالات هى: التعرف على المدرسة، وفترة قيام الطالب بالتدريس، والتقييم وأساليبه، ثم نشاطات متنوعة وقد اندرج تحت كل مجال عددًا من الأدوار التى ينبغى أن يقوم بها المشرف.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية المجال الأول وهو مجال التعرف على المدرسة من قبل المشرفين والطلاب، أما عن المجال الثانى فترة قيام الطالب بالتدريس وما يتصل بها من أدوار اختلف المشرفون عن الطلاب المعلمين فى درجة الأهمية لهذا المجال إذ أعطى المشرفون هذا المجال أهمية تفوق درجة الأهمية التى أعطاها الطلاب لهذا المجال.

كما أكدت نتائج هذه الدراسة على ضرورة جمع المعلومات الضرورية عن المدرسة التى سيوجه إليها الطلاب المتدربين، وعقد اجتماع توجيهى للطلاب المتدربين، توجيه الطلاب فى تحضير الدروس وإطلاعهم على الملاحظات المتعلقة بتحضير الدروس، إشراك الطالب المتدرب فى التقويم وأخذ رأيه، أن يكون المشرف موجهًا ومرشدًا للطلاب المتدربين وبهذه النتائج تتفق هذه الدراسة مع العديد من الدراسات فى مجال الإشراف ولا سيما الإشراف العيادى.

وقد أجريت أيضًا دراسة حول دور المشرف فى المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بهدف تحسين وتطوير المدارس قام بها ناسكا (Nasca, 1976) من خلال فحص مهام الإشراف وأثر دور المشرف على سلوك التدريس وقد استخدم الاستبيان أداه لهذه الدراسة. وقد كان من أهم نتائج هذه الدراسة أن دور المشرف يكون فى مجالات ستة هى المناهج، التدريس، إدارة الفصل، الاختبارات، التوجيه المهنى، التوجيه الإدارى، وقد أجمع كل من المشرفين والمعلمين على أهمية دور المشرف فى مجال التدريس وتعارضت آراء المعلمين والمشرفين فى تقييم دور المشرف فى مجال التوجيه المهنى. كما أكدت الدراسة على الاهتمام بحل المشكلات الخاصة بالمدرس من قبل المشرف وكذلك

تقديم المساعدات التي تعين المدرس داخل الفصل مع إمداده بالمعلومات ومصادرها أفضل من تقديم توجيهات أو برامج لا تتصل بالفصل المدرسي. وجدير بالذكر أن ناسكا أجرى دراسة مسحية لعدد ١٠٠ دراسة في مجال الإشراف التربوي وجد منها ٦٤٪ أجريت حول الإشراف، ٢٠٪ حول مشرف التربية العملية ثم ١٦٪ حول أدوار محددة وتتفق هذه الدراسة مع كثير من الدراسات في أن طبيعة دور المشرف لازالت في حاجة إلى توضيح.

وفي دراسة عن العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية في دولة الكويت قام بها بستان وحجاج في ١٩٨٨ للتعرف على وجهات الأطراف المعنية مباشرة في هذه العلاقة وهي: الموجهون الفنيون، والنظار، والمدرسون، وقد اعتمد البحث على الاستبيان أداة للبحث، ومما جاء في هذه الدراسة أن المشرف التربوي الناجح هو الذي يستطيع أداء المهام التدريسية والإدارية والفنية بكل كفاءة وأن الخبرة التدريسية والإدارية والفنية ينبغي أن تكون في مقدمة معايير اختيار المشرف وقد كان من ضمن مباحث هذه الدراسة الجوانب الإيجابية والسلبية للموجهين من وجهة نظر المدرسين والنظار وقد أسفر هذا المبحث عما يأتي:

من الجوانب السلبية في عمل الموجهين من وجهة نظر النظار:

- عدم المشاركة في التخطيط للأنشطة الرياضية والاجتماعية والمساهمة فيها.
- عدم الاهتمام بالجوانب الإدارية والفنية الخاصة بالمادة.

ومن الأمور التي يركز عليها الموجهون من وجهة نظر النظار:

- التركيز على نقاط الضعف لدى الطلاب ومساعدة المدرس على معالجتها.
- محاولة التعرف على المشكلات الأساسية في المادة والحلول المناسبة لها.
- معرفة نقاط الضعف والقوة عند المدرسين.
- حث المدرسين على التعاون مع المدرسة.

أما عن رأي المدرسين في الموجهين من حيث السلبيات تركزت في الاهتمام بالعمل التدريسي وإهمال الجانب الإداري، عدم الاتصال بالمدرسة غير

أوقات الزيارة، عدم المساهمة فى الأنشطة، أما عن الإيجابيات فقد جاء فى رأى المدرسين فى الموجهين ما يأتى:

- يشيع جو التعاون والديمقراطية بين المدرسين.
- يتحلى بالروح العلمية فى معالجته وتقويمه للعمل. يتتبع المستحدثات التربوية.
- معرفة نقاط الضعف والقوة عند المدرسين.
- حث المدرسين على التعاون مع المدرسة.
- يناقش المدرسين ويهتم بآرائهم، يهتم بتناقل الخبرات بين المدارس.

وفى مجال سلبيات المشرف يذكر الجبر ١٩٨٤ فى دراسة عن المشكلات التى تواجه طلاب المواد الاجتماعية فى التربية الميدانية فى كلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية على عينة من ٦٧ طالبا أن من أهم النتائج التى أسفرت عنها دراسته أن المشرف لا يراقب أعمال الطلاب المعلمين إلا بدرجة بسيطة. وهذا يعزى إلى زيادة عدد الطلاب وزيادة الأعباء على المشرف.

أما عن واجبات المشرف فى التربية العملية وسماته يقترح كوبلاند (Cobeland, 1982) الواجبات التالية:

١- الإدراك الواعى لطبيعة مشكلات التربية العملية وإعداد المعلم.
٢- ثقة المشرف التربوى فيما يقدم للطالب المعلم من توجيه وإرشاد.
٣- ثقة المشرف التربوى فى الطالب المعلم.
٤- القدرة على تقديم المساعدة للطالب المعلم.
٥- الإخلاص فى الإشراف.
٦- الخبرة والمعرفة الكافية بعملية التدريب ومعاييرها.

وفى دراسة أجرتها شيرلى ماركوتيز (Markowitz. 1976) حول بيروقراطية المهنة وأثرها على السلوك الإشرافى بهدف إزاحة الغموض عن دور ومهام المشرف التربوى وقد تناولت وظيفة المشرف ودوره من عدة جوانب من

الجانب التقليدى والشخصى والقانونى .. وتوصى هذه الدراسة بأن على المشرفين العمل على بناء علاقات إنسانية ناضجة مع جميع الأطراف المعنية بالإشراف والاهتمام بتدريب المتدربين على أداء عملهم بنجاح وتوافق فى المجتمع المدرسى والمجتمع الأكبر كما توصى المشرفين بإزالة المعوقات التى من شأنها إضاعة الجهد والقدرة على العمل الإبداعى وتؤكد على التفاعل الإنسانى بين أطراف الإشراف التربوى وهذا سينمى الإحساس بطرق التعليم والتطوير وبالتالى يمكن تحقيق مجتمع أفضل. وتشير ماركويتز إلى أن هناك سلبيات إتسم بها المشرف فى مجال الدراسة فى الولايات المتحدة الأمريكية أهمها:

- عدم تقديره لمشاعر الآخرين.
- عدم التأكد من حدود السلطة التى يمتلكها.
- لا يحاول التأثير المباشر على المدرس.
- يفتقر إلى عنصر المبادأة. وفى النهاية ترى أن المشرف ينبغى أن يعمل ويؤثر على سلوك المدرس بطريقة تيسر من تعليم التلاميذ وتحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

ومن الدراسات التى تناولت دور ومهام المشرف دراسة مورهيد ومجموعة من زملائه فى ١٩٨٠ فى جامعة شمال أريزونا بالولايات المتحدة الأمريكية بهدف تحديد مهام مشرف الكلية وقد جاءت هذه المهام كما يلى:

- القيام بثلاث زيارات على الأقل خلال فترة التربية الميدانية.
- التعاون مع المعلم المتعاون فى التخطيط لخبرات الطالب المتدرب.
- الإشراف على تطبيق الطالب المعلم للتعليمات الخاصة بالتربية الميدانية.

- الاتصال بالمعلم المتعاون لمعرفة ما لديه من ملاحظات حول أداء الطالب المتدرب.
- التدخل في حالة ما إذا كان الطالب يرغب في الانسحاب من مادة التربية الميدانية.
- تحديد أفضل الأماكن للطلاب المعلمين في المستقبل.
- التعاون مع إدارة التعليم لتوسيع أهداف التربية الميدانية.
- مساعدة المعلم المتعاون في كتابة تقرير التقييم النهائي للطالب المعلم.

ومن الواضح أن هذه المهام يتصل أغلبها بالناحية التنظيمية والفنية أكثر من تركيزها على ما يحدث داخل الفصل المدرسي.

ويتشابه مع هذه الأدوار أو المهام قائمة لانج (Lang. 1980) لمهام المشرف التربوي ولكنها اشتملت على أدوار أكثر شمولا وعمقا واتصالا بالمواد الأساسية التي تتصل بالتربية العملية، وسوف نذكر منها بعض الأدوار التي جاءت مختلفة إلى حد ما عن قامة مورهيد وزملائه وهي:

١- يعقد جلسات تمهيدية مع الطلاب المتدربين ليوضح لهم أهداف التربية العملية وأهميتها وأساليب تحقيقها من أجل إعدادهم لتحمل المسئولية.
٢- يساعد في تحسين مهارات التدريس لدى الطلبة المتدربين من خلال المشاهدة وإجراء المناقشات.
٣- يساعد في الحصول على إشراف إضافي متخصص عند اللزوم.
٤- يوضح للطالب المتدرب بعض النقاط التي تتصل بأخلاقيات المهنة وشهادات التأهيل وفرص العمل.
٥- يساعد المعلم المتعاون والطالب المتدرب في اكتساب المهارات التقويمية ولا سيما التقويم الذاتي والمستمر.
٦- يساعد في عمل البحوث والدراسات وجمع المعلومات المتعلقة ببرامج إعداد المعلمين.
٧- يحدد الدرجة النهائية لكل طالب بعد التشاور مع المعلم المتعاون.

٧- يحدد الدرجة النهائية لكل طالب بعد التشاور مع المعلم المتعاون.

أما عن الكيفية التى ينبغى على المشرف التربوى أن يؤدى بها عمله الإشرافى فيوضح لنا تشارلز ريفز (Revis, 1976) أن مهام المشرف ينبغى أن تكون فى سلسلة من الحلقات أو المراحل الهدف منها التركيز على التغذية الراجعة للمدرس فيما يتصل بتدريسه والتى تهم المدرس بالدرجة الأولى أفضل من التركيز على التقويم على أساس استمارة أو مجموعة من العناصر التى تهم المشرف وحسب. وتبدأ المراحل بالملاحظة القبلية أو التهيئة، وتتم بين المشرف والطالب المعلم بهدف التعرف على المدرس أو المجموعة التى يشرف عليها والحصول على المعلومات التى تتصل بالدرس وأهدافه وإجراءاته وتقويمه وفى هذه المرحلة يقترح المشرف الاقتراحات التى من شأنها تحسين الدرس ثم خلق علاقة من التعاون بين المشرف والطالب المعلم.

المرحلة الثانية وهى مشاهدة الدرس وإجراءاته وأثناء المشاهدة يسجل المشرف جميع ملاحظاته التى ستكون أساسا للمناقشة والتحليل بعد ذلك المرحلة الثالثة من مهام المشرف التربوى وهى التحليل وفيها يراجع المشرف مع الطالب المعلم جميع الملاحظات التى سجلها أثناء مشاهدة الدرس خطوة خطوة مع مراعاة التأكيد على تحسين مهارات التدريس ونمو المدرس واحترام رأيه كمشارك فى الإشراف وفى ذلك يتفق مع سلسلة كوجان للإشراف العيادى وغيره من علماء الإشراف العيادى. وفى هذا النوع نرى التركيز فى السلوك الإشرافى على ما يحدث داخل الفصل من مهارات تدريسية ولم يلفت النظر إلى النواحى الأخرى المتعلقة بالتربية العملية من الناحية الإدارية والفنية.

تعليق على الدراسات السابقة:

- بعض الدراسات يركز على جانب دون الجانب الآخر فى الإشراف.
- معظم الدراسات استخدمت الاستبيان كأداة للبحث.
- الاعتماد على وجهة نظرة كل من الطالب المعلم أو المعلم ووجهة نظر المشرف لما لكل منهما من أهمية وخبرة بالمجال الإشرافى.

ثانيًا: الدراسة الميدانية

أداة البحث:

صممت الباحثتان استبيانًا بالاستعانة بالدراسات السابقة التى تمت فى الميدان. وعن طريق دراسة استطلاعية أجريت على عدد من الطلاب والطالبات بهدف معرفة تصوراتهم للمهام التى يجب أن يؤديها المشرف/ المشرفة التربوية خلال فترة التدريب الميدانى. وبالاستعانة كذلك بالقراءات التى تمت فى هذا المجال.

وقد جاء الاستبيان فى ٥٣ مفردة تندرج تحت ستة محاور تختص بالتهيئة لبرنامج التربية العملية، والتدريس، وإدارة الفصل، والمناهج المدرسية، والامتحانات، وأخيرًا تقويم الطلبة المتدربين.

وقد عرض الاستبيان فى صورته الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بكلية التربية للتحقق من مدى صلاحيته للتطبيق. وقد تم وضعه فى صورة نهائية بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

عينة البحث:

جدول (١)

توزيع عينة البحث حسب الجنس والتخصصات

التخصص / العدد	طلاب	طالبات	مجموع	مشرفون	مشرفات	مجموع
لغة عربية	٣	٢٦	٢٩	٢	٤	٦
دراسات إسلامية	٤	٢٢	٢٦	٢	١	٣
لغة إنجليزية	٢	١٦	١٨	١	٢	٣
دراسات اجتماعية	٢	٠٨	١٠	٢	٣	٥
رياضيات	٢	–	٠٢	١	١	٢
علوم	٢	–	٠٢	٢	١	٣
المجموع	١٥	٧٢	٨٧	١٠	١٢	٢٢

وعينة البحث من الطلاب والطالبات هى جميع المتدربين فى مدارس ثانوية ومتوسطة وابتدائية بمدينة الإحساء بالمملكة العربية السعودية. كما أن عينة المشرفين والمشرفات هى من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك فيصل والتى تتولى الإشراف على تدريب الطلاب والطالبات خلال الفصل الدراسى الأول من العام ١٤١١هـ.

ومن الجدول السابق (١) يتضح لنا ما يلى:

١- توجد بعض المشرفات التربويات اللائى يشرفن على طالبات من تخصص يختلف عن تخصص المشرفة.

٢- يوجد عجز فى المشرفات على الطالبات المتدربات فى تخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية مقارنة بعدد المشرفات والطالبات فى التخصصات الأخرى.

٣- يتضح من الجدول أيضا أن العجز المذكور فى عدد المشرفات بالنسبة لعدد الطالبات يكاد ينعدم بالنسبة للمشرفين وعدد الطلاب حيث نجد على سبيل المثال أن عدد الطلاب المتدربين فى قسم اللغة العربية هو ثلاثة طلاب فقط مقابل مشرفين.

المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة (الطلاب، الطالبات، المشرفون، المشرفات) تم تفريغ البيانات فى جداول خاصة بكل فئة من الفئات الأربع.

وقد أعطيت الدرجات ٢، ١ ،صفر للاستجابات غالبا، أحيانا، نادرا على الترتيب، وذلك لحساب الوزن النسبى لكل مفردة (مهمة) من المهام التى يجب أن تنفذ من قبل المشرف (المشرفة) التربوى.

ولمعرفة (درجة) تنفيذ كل مهمة من المهام فقد تم حساب النسبة المئوية لمجموع الوزن النسبى(*) لكل منها منسوبا إلى الوزن النسبى الكلى (وهو عبارة عن مجموع أفراد العينة ١٠٩ مضروبا فى الدرجة ٢ = ٢١٨). وعند التحليل روعى أن:

(*) مجموع الوزن النسبى يساوى مجموع الأوزان النسبية لكل مهمة.
(طلاب + طالبات + مشرفون + مشرفات)
والنسبة المئوية لهذا المجموع = المجموع ÷ ٢١٨ × ١٠٠

- المهمة تنفذ بدرجة كبيرة (يقابلها غالبًا) إذا كانت النسبة المئوية للوزن النسبى ٧٥٪ فأكثر.
- المهمة تنفذ بدرجة متوسطة (يقابلها أحيانًا) إذا كانت النسبة المئوية للوزن النسبى ٥٠٪ إلى ٧٤٪.
- المهمة تنفذ بدرجة قليلة (يقابلها نادرًا) إذا كانت النسبة المئوية للوزن النسبى أقل من ٥٠٪.

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين الفئات الأربع لعينة الدراسة فيما يخص كل محور من محاور الاستبيان فقد تم ترتيب مفردات كل محور على حده طبقًا للوزن النسبى لكل مفردة (مما يوضح مدى أهمية القيام بكل مهمة) تمهيدا لحساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان:

(السيد خيرى، ١٩٨١، ١٥٤)

$$ر = ١ - \frac{٦ \text{ مج } ف^{٢}}{ن(ن^{٢} - ١)}$$

ولملتحق من ثبات معامل الارتباط فقد تم الاستعانة بجدول جاريت (Garrett).

(السيد خيرى، ١٩٨١، ٢٢٥)

نتائج الدراسة

جدول (٢)

الوزن النسبى لاستجابات أفراد عينة البحث بالنسبة للتهيئة لبرنامج التربية العميلة

المهـــام	الوزن النسبى					
	طلاب	طالبات	مشرفون	مشرفات	مجموع	٪
أولا: التهيئة لبرنامج التربية العملية:						
يقوم المشرف التربوى (المشرفة التربوية) ما يلى:						
١- عقد لقاء مع الطلبة المتدربين لتعريفهم ببرنامج التربية العمليـــة قبـــل ذهابهم إلى المدارس.	١٢	٥٨	١٨	٢١	١٠٩	٥٠
٢- تعريف الطلبة بنظام المدرسة والإدارة المدرسية.	٧	٦٣	١٧	١٦	١٠٣	٤٧
٣- توضيح أهمية العلاقات الإنسانية فى الإدارة المدرسية.	٨	٦٨	١٣	٢٠	١٠٩	٥٠
٤- تأكيد أهمية النمو المهنى والوظيفى للقائمين بالتدريس.	١١	٧٦	١٤	٢٠	١٢١	٥٦
٥- توضيح أهمية أهداف التربية العملية.	١٥	١٠٢	١٩	٢٣	١٥٩	٧٣
٦- شرح كيفية إعداد الدرس وتحضيره.	١٧	١٠٥	١١	٢٤	١٥٧	٧٢
٧- شرح دروس نموذجية يشاهدها الطلبة قبل القيام بالتدريس بالفصول.	٨	٦٠	٧	١٩	٩٤	٤٣
٨- إعطاء الطلبة فرصة للمشاهدة قبل بدء التدريب.	١٦	١١٠	٢٠	٢٣	١٦٩	٧٨
٩- إعطاء الطلبة فرصة لعمل دروس نموذجية وتصحيح أخطاءهم قبـــل التدريس.	٥	٤٩	١٢	١١	٧٧	٣٥
١٠- توضيح بعض النقاط المتعلقة بأخلاقيات مهنة التدريس.	١٠	٧٣	١٦	٢٣	١٢٢	٥٦
١١- إعطاء الطلبة فرصة للإطلاع على دفاتر تحضير نموذجية.	٣	٥٧	١١	١٦	٨٧	٤٠

يتضح من الجدول أن المهمة رقم (٨) فقط نفذت من قبل المشرفين والمشرفات بدرجة كبيرة (٧٨٪) وهى أكثر المهام تنفيذا (إعطاء الطلبة المتدربين فرصة للمشاهدة قبل بدء التدريب). والمهام أرقام ٢، ٧، ٩، ١١ نفذت بدرجة قليلة. أما بقية المهام فقد نفذت بدرجة متوسطة. كما أن المهمة رقم (٩) (إعطاء الطلبة فرصة لعمل دروس نموذجية .. ..) تعد أقل المهام تنفيذا من قبل المشرفين والمشرفات.

وتوضح معاملات الارتباط بين الفئات الأربع لعينة الدراسة (ملحق ٢) أنه يوجه ارتباط دال إحصائيا بين استجابات الطلاب والطالبات (٠,٨٣) وكذلك بين استجابات الطالبات والمشرفات (٠,٨٢) مما يعكس الاتفاق بين هذه الفئات على مدى القيام بهذه المهام وتنفيذها. كما أنه يوجد ارتباط بين استجابات المشرفين والمشرفات (٠,٣٧) وبين استجابات الطلاب والمشرفين (٠,٤٦) ولكنه غير دال إحصائيا مما يعكس الاختلاف بين هذه الفئات على درجة تنفيذ المهام المتعلقة بالتهيئة لبرنامج التربية العملية.

جدول (٢)

الوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة البحث بالنسبة للتدريس

المهـــام	الوزن النسبي					
	طلاب	طالبات	مشرفون	مشرفات	مجموع	٪
ثانيًا: التدريس:						
يقوم المشرف التربوى (المشرفة التربوية) ما يلى:						
١- مساعدة الطلبة فى التعرف على مصادر المعلومات فى مجال التدريس فى تخصصهم.	٨	٥٠	١٧	١٩	٩٤	٤٣
٢- مساعدة الطلبة فى تنظيم وترتيب خطوات الدرس.	١٧	١٢٠	١٩	٢٦	١٨٢	٨٣
٣- مناقشة الطلبة فى بعض الأجزاء غير الواضحة فى خطة الدرس	١٦	١٠٠	١٦	٢٤	١٥٦	٧٢
٤- تقديم بعض المعلومات المتصلة بالموضوعات الدراسية.	١٢	٧٣	١٤	٢٢	١٢١	٥٦
٥- شرح بعض المفاهيم غير الواضحة فى موضوع الدرس.	٧	٦٩	١٥	٢٣	١١٤	٥٢
٦- توجيه الطلبة إلى أسلوب التدريس المناسب لموضوع الدرس.	١٥	٩٢	١٨	٢٣	١٤٨	٦٨
٧- توجيه الطلبة إلى أساليب جديدة فى التدريس.	٢٠	٩١	١٥	٢١	١٤٧	٦٧
٨- مساعدة الطلبة فى حل بعض المشكلات التى تواجههم فيما يخص التدريس.	١٢	٩٠	١٢	٢٣	١٣٧	٦٣
٩- الاتصال بالمعلم المتعاون لمعرفة ملاحظاته حول أداء الطلبة المتدربين.	١١	٥٢	٩	١٤	٨٦	٣٩
١٠- تسجيل الملاحظات عن الطلبة المتدربين أثناء قيامهم بالتدريس.	٢٨	١٤٣	٢٠	٢٤	٢١٥	٩٩
١١- مساعدة الطلبة على تحسين مهارات التدريس لديهم من خلال المناقشة والمشاهدة.	١٩	١٢١	١٨	٢٣	١٨١	٨٣
١٢- إطلاع الطلبة على ملاحظاته على أدائهم وتوجيههم للأداء الأفضل.	٢٥	١١٩	١٩	٢٣	١٨٦	٨٥
١٣- حضور دروس متعددة للطلبة فى فروع المادة المختلفة.	١٨	١١١	١٤	٢١	١٦٤	٧٥

يتضح من الجدول أن المهام أرقام ٢، ١٠، ١١، ١٢، ١٣ نفذت من قبل المشرفين والمشرفات بدرجة كبيرة وأن أكثرها تنفيذًا المهمة رقم (١٠) بنسبة (٩٩٪) (تسجيل الملاحظات عن الطلبة المتدربين أثناء قيامهم بالتدريس). والمهام ١، ٩ نفذن بدرجة قليلة. أما بقية المهام فقد تم تنفيذها بدرجة متوسطة كما أن المهمة رقم (٩) (الاتصال بالمعلم المتعاون لمعرفة ملاحظاته حول أداء الطلبة المتدربين) تعد أقل المهام تنفيذًا.

وتوضح معاملات الارتباط (ملحق ٢) أنه يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين استجابات الطلاب والطالبات (٠,٨٦)، الطلاب والمشرفين (٠,٥٧)، الطالبات والمشرفات (٠,٥٩). مما يعكس الاتفاق بين هذه الفئات على درجة القيام بالمهام المتعلقة بالتدريس وتنفيذها. كما أنه يوجد ارتباط بين استجابات المشرفين والمشرفات (٠,٥٤) ولكنه غير دال إحصائيًا مما يعكس الاختلاف بينهما حول مدى تنفيذ هذه المهام.

جدول (٤)

الوزن النسبى لاستجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لإدارة الفصل

المهـــارات	الــوزن النســـبى					
	طلاب	طالبات	مشرفون	مشرفات	مجموع	%
ثالثًا: إدارة الفصل:						
يقوم المشرف التربوى (المشرفة التربوية) بما يلى:						
١- توجيه الطلبة إلى أفضل أساليب إدارة الفصل.	١٥	١٠٧	١٦	٢٤	١٦٢	٧٤
٢- المساهمة فى حل المشكلات المتعلقة بإدارة الفصل.	١٦	٦٢	١٥	١٨	١١١	٥١
٣- ملاحظة إدارة الفصل مع الطلبة.	١٥	٩٤	١١	٢٢	١٤٢	٦٥
٤- توضيح مدى ارتباط إدارة الفصل بشخصية الطلبة المتدربين.	١٨	١٠٤	١٧	٢٢	١٦١	٧٤
٥- توضيح أهمية العلاقات الإنسانية فى إدارة الفصل.	١٢	٩٣	١٥	٢١	١٤١	٦٥
٦- توضيح دور المناقشة مع التلاميذ (التلميذات) فى إدارة الفصل.	٢٠	١١٣	١٤	٢٢	١٦٩	٧٨

يتضح من الجدول أن المهمة رقم (٦) نفذت بدرجة كبيرة (٧٨٪) وهى أكثر المهام المتعلقة بإدارة الفصل تنفيذا من قبل المشرفين والمشرفات (توضيح دور المناقشة مع التلاميذ/ التلميذات فى إدارة الفصل).

أما بقية المهام فقد نفذت بدرجات متوسطة. وأقل هذه المهام تنفيذا المهمة رقم (٢) (المساهمة .. .. ..).

وتوضح معاملات الارتباط (ملحق ٢) أنه يوجد ارتباط بين الفئات الأربع لعينة الدراسة فيما يتعلق بإدارة الفصل ولكن جميع معاملات الارتباط غير ذى دلالة إحصائية مما يعكس الاختلاف فى وجهات النظر بين فئات العينة (طلاب – طالبات – مشرفون – مشرفات) من حيث مدى تنفيذ مهام إدارة الفصل.

جدول (٥)

الوزن النسبى لاستجابات أفراد عينة البحث بالنسبة للمناهج المدرسية

م المهام	الوزن النسبى					
	طلاب	طالبات	مشرفون	مشرفات	مجموع	%
ثالثا: المناهج المدرسية:						
يقوم المشرف التربوى (المشرفة التربوية) بما يلى:						
١- مساعدة الطلبة فى صياغة الأهداف العامة لموضوع الدرس.	١٨	٩٥	١٩	١٩	١٥١	٦٩
٢- مساعدة الطلبة فى تحديد الأهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع.	١٨	٨٨	١٨	٢١	١٤٥	٦٧
٣- مساعدة الطلبة فى معرفة التسلسل المنهجى لموضوعات المقرر الدراسى.	٨	٤٧	١٨	١٧	٩٠	٤١
٤- مراجعة موضوعات المقرر الدراسى الذى يقوم الطلبة بتدريسه وتوزيعه على الحصص طول الفصل الدراسى.	٦	٣٦	١٧	١٢	٧١	٣٣
٥- مساعدة الطلبة على فهم الموضوعات غير الواضحة فى المقرر الذى يقومون بتدريسه.	٧	٦٣	١٦	١٨	١٠٤	٤٨
٦- التأكيد على أهمية استخدام الوسائل التعليمية وتوضيح كيفية استخدامها.	٢٢	١١٦	٢٠	٢٣	١٨١	٨٣

يتضح من الجدول أن المهمة رقم (٦) نفذت بدرجة كبيرة (٨٣٪) وهى أكثر المهام تنفيذًا (التأكيد على أهمية استخدام الوسائل التعليمية .....).

والمهام ١، ٢ نفذت بدرجة متوسطة. والمهام ٣، ٤، ٥ نفذت بدرجة قليلة. والمهمة رقم ٤ (مراجعة موضوعات المقرر .. ..) أقل هذه المهام تنفيذًا.

وتوضح معاملات الارتباط (ملحق ٢) أنه يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين استجابات الطلاب والطالبات (٠,٩١) والطلاب والمشرفون (٠,٨٨) والطالبات والمشرفات (٠,٩٤) مما يعكس الاتفاق بين هذه الفئات على مدى تنفيذ المهام المتعلقة بالمناهج المدرسية من قبل المشرفين والمشرفات. كما أنه يوجد ارتباط بين استجابات المشرفين والمشرفات (٠,٦٨) ولكنه غير دال إحصائيًا مما يعكس الاختلاف بينهما بالنسبة لمدى تنفيذ المهام المرتبطة (٠,٦٨) ولكن غير دال إحصائيًا مما يعكس الاختلاف بينهما بالنسبة لمدى تنفيذ المهام المرتبطة بالمناهج المدرسية.

جدول (٦)

الوزن النسبى لامتحانات أفراد عينة البحث بالنسبة للامتحانات

المهـــام	الـــوزن النســـبى					
	طلاب	طالبات	مشرفون	مشرفات	مجموع	%
خامسًا: الامتحانات:						
يقوم المشرف التربوى (المشرفة التربوية) بما يلى:						
١- مساعدة الطلبة فى معرفة كيفية تقويم المتعلمين بصفة عامة.	١١	٥٩	١٩	١٩	١٠٨	٥٠
٢- مساعدة الطلبة فى طريقة عمل الامتحانات.	٨	٣٥	١٧	١٦	٧٦	٣٥
٣- مساعدة الطلبة فى صياغة أسئلة لدرس ما.	١٠	٧٤	١٥	١٧	١١٦	٥٣
٤- تشجيع الطلبة على أن تكون أسئلة الامتحان متنوعة.	١٨	٥٥	١٨	١٨	١٠٩	٥٠
٥- شرح طريقة تصحيح الامتحان وتوزيع العلامات.	٥	٢٥	١٤	١٤	٥٨	٢٧
٦- توضيح الأساليب الإحصائية فى تفسير النتائج.	٥	٢٥	١٠	٨	٤٨	٢٢
٧- توضيح الاستفادة من النتائج فى حياة الطلبة العملية.	١٠	٣٣	١٣	١٤	٧٠	٣٢

يتضح من الجدول أن أى من المهام المتعلقة بالامتحانات لم تنفذ بدرجة كبيرة. وأن أكثر المهام تنفيذًا رقم ٣ (مساعدة الطلبة فى صياغة ..) والمهام ١، ٣، ٤ نفذت بدرجة متوسطة. والمهام الأخرى نفذت بدرجة قليلة وأقلها تنفيذًا المهمة رقم ٦ (توضيح الأساليب الإحصائية ..).

وتوضح معاملات الارتباط (ملحق ٢) أنه يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين استجابات المشرفين والمشرفات (٠,٩٥) والطلاب والمشرفين (٠,٩٧) مما يعكس الاتفاق بين هاتين الفئتين على مدى تنفيذ المهام المطلوبة من المشرفين والمشرفات. كما أنه يوجد ارتباط غير دال إحصائيًا بين استجابات الطلاب والطالبات (٠,٤٣) والطالبات والمشرفات (٠,٧٥) مما يعكس الاختلاف بين هاتين الفئتين فيما يتعلق بمدى تنفيذ المهام الخاصة بالامتحانات.

جدول (٧)
الوزن النسبى لاستجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لتقويم الطلبة المتدربين

م المهارات	الوزن النسبى					
	طلاب	طالبات	مشرفون	مشرفات	مجموع	%
سادسًا: تقويم الطلبة المتدربين:						
يقوم المشرف التربوى (المشرفة التربوية) بما يلى:						
١- توضيح أهمية التقويم فى تصحيح مسار العملية التعليمية.	١٦	٩٧	١٩	٢٢	١٥٤	٧١
٢- شرح أساليب التقويم المختلفة.	٧	٦٩	١٧	٢٠	١١٣	٥٢
٣- توضيح أهداف عملية التقويم.	٩	٧٨	١٧	١٩	١٢٣	٥٦
٤- توضيح مراحل التقويم المختلفة وأهمية كل مرحلة منها.	٦	٥٤	١٤	١٨	٩٣	٤٣
٥- التأكيد على أهمية امتلاك الطلبة المادة العلمية فى عملية تقويمها.	١٠	٧٧	١٨	٢٢	١٢٧	٥٨
٦- التأكيد على أهمية شخصية الطلبة فى عملية التقويم.	١٢	٧٩	١٦	٢٣	١٣٠	٦٠
٧- التأكيد على أهمية امتلاك الطلبة مهارات التدريس.	١٤	٩٧	١٧	٢٣	١٥١	٦٩
٨- التأكيد على ضرورة إعداد الدرس وتحضيره وتنفيذه وأهمية ذلك فى عملية التقويم.	١٣	١١٩	٢٠	٢٤	١٧٦	٨١
٩- تحديد التقويم النهائى للطلبة بعد التشاور مع المعلم المتعاون.	٩	٤٩	١١	٩	٧٨	٣٦
١٠- مساعدة المعلم المتعاون فى كتابة تقرير التقويم النهائى للطلبة المتدربين.	٤	٤١	٩	٢	٥٦	٢٦

ويتضح أن (٩) مهام فقط بنسبة (١٧٪) من إجمالى المهام الكلية (٥٣ مهمة) تنفذ من قبل المشرفين والمشرفات بدرجة كبيرة، وأن (٢٨) مهمة بنسبة (٥٣٪) تنفذ بدرجة متوسطة، وأن (١٦) مهمة بنسبة (٣٠٪) تنفذ بدرجة قليلة.

وكان من المأمول أن يقوم كل من المشرفين والمشرفات بتنفيذ المهام الموكلة إليهم بدرجة كبيرة (٧٥٪) فأكثر. ولكن الحادث عكس ذلك حيث أن (٨٣٪) من هذه المهام لم يتم تنفيذها بدرجة كبيرة كما كان مأمولاً. مما يعنى قصورًا فى أداء المهام الموكلة إلى المشرفين (المشرفات) التربويين ولا شك أن ذلك يؤثر بدوره على أداء وكفاءة المتدربين.

ويتطلب ذلك ضرورة مراجعة خطة وبرنامج التربية العملية من كل جوانبها كما يتطلب توفير المشرفين المتخصصين بالكم والكيف اللازمين لضمان فعالية التربية العملية وبالتالى كفاءة المتدربين.

ويتطلب ذلك أيضًا ضرورة إطلاع المسئولين عن برنامج التربية العملية ومنهم المشرفين على نتائج الدراسة وتلك المهام التى لم تنفذ بدرجة كبيرة. ومحاولة معالجة جوانب القصور المسئولة عن ذلك. وقد لاحظت الباحثتان أيضًا أن بعض نواحى القصور فى الإشراف ترجع إلى عدم توفر عدد كاف من حصص التدريب التى توفرها المدارس للطالبات حيث يتبين من النتائج أن أربع عشرة طالبة من مجموع الطالبات عينة البحث قد حصلن على حصة واحدة أسبوعيًا للتدريب وثلاث وثلاثون طالبة حصلن على حصتين أسبوعين فقط بينما الباقيات وعددهن خمس وعشرون طالبة قد حصلن على حصص تتراوح بين ثلاث وأربع حصص أسبوعية، وهذا يشكل عائقًا كبيرًا فى سبيل تنفيذ مهام المشرف ولا سيما فى قسم الطالبات إذ أن الأمر يختلف كثيرًا فى قسم الطلاب حيث تراوح عدد الحصص المتاحة لتدريب الطالب ما بين أربع وثمان حصص أسبوعيًا وهو عدد مناسب للتدريب (من وجهة نظر الباحثين).

توصيات البحث

على الرغم من تعدد الأدبيات التى تتصل بموضوع الإشراف التربوى إلا أن الدراسات المسحية لا زالت تؤكد على الحاجة إلى المزيد من الدراسات والبحوث التى تتصل بدور المشرف التربوى وأنماط الإشراف والعلاقات المتداخلة فى عملية الإشراف وأثر المستحدثات فى مجال الإشراف التربوى على النتائج التعليمية لذا توصى الدراسة الحالية بالمزيد من البحوث فى مجال الإشراف التربوى والنظر بعمق إلى دور المشرف التربوى فى مرحلة التربية الميدانية وما بعدها. كما توصى الدراسة بمزيد من البحوث فى مجال المؤثرات على عملية الإشراف سواء من الجوانب التى تتصل بالنواحى الإدارية والسلطات التعليمية أو من الجوانب التى تتصل بالنواحى الشخصية والعلاقات والجوانب المهنية بين مختلف أطراف الإشراف.

على ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن التوصية ببعض المقترحات لتحسين دور مشرف التربية الميدانية وهذه المقترحات كالتالى:

١- توصية لطبع دليل للمشرف التربوى يتضمن المهام التى ينبغى أن يقوم بها المشرف وكيفية القيام بها.

٢- الاهتمام بوضع المعايير الأساسية لاختيار المشرف التربوى الذى تتوفر فيه عوامل نجاح عمل المشرف التربوى من عوامل شخصية وكفايات مهنية بمعنى أن يكون متخصص (أكاديميا وتربويا) ولديه الخبرة فى التدريس والإشراف.

٣- العناية بعمل دورات تدريبية للمشرف وذلك لاكتسابه المهارات اللازمة للإشراف فى الجوانب المهنية والإدارية والفنية.

٤- إعادة النظر فى توزيع عدد الطلاب على المشرفين بمعنى مراعاة العدد المناسب من الطلاب المتدربين الذين يشرف عليهم المشرف والمدارس التى يتنقل بينها المشرف حتى يتمكن المشرف من أداء دوره كما ينبغى.

٥- التنسيق مع المدارس التى تتعاون مع الكلية فى التربية العملية لإعطاء الطلاب المتدربين العدد المناسب من الحصص حتى تتحقق الأهداف المرجوه من التربية العملية ويتمكن المشرف من أداء دوره بشكل مناسب.

٦- توفير العدد المناسب من المشرفين المتخصصين بالكم والكيف اللازمين لتحقيق الأهداف المرجوة من التربية الميدانية.

٧- الاهتمام ببرنامج التهيئة للتربية العملية مع العناية بتقديم دروس نموذجية فى التخصصات المختلفة ونماذج لطرق إدارة الفصل والتعامل مع إدارة المدرسة.

٨- العناية من جانب المشرف بتوفير فرصة للطلاب المتدربين للمساهمة فى مجال الامتحانات والتقويم وذلك بإقناع المدرسة بإعطاء الطلاب هذه الفرصة.

٩- يجب على المشرف التربوى العمل على الأخذ برأى المدرس المتعاون فى التقويم وفى الوصول إلى تحديد أهم مشكلات الطالب المتدرب والعمل على علاجها.

١٠- زيادة عدد اللقاءات بين أطراف الأشراف المعنية لتبادل وجهات النظر والإطلاع على آخر المستحدثات والتطورات فى مجال الإشراف وبرامجه.

مراجع البحث

١- البستان، أحمد الحسين والحجاج، على حسن "العلاقة بين الإشراف التربوى والإدارة المدرسية (الكويت المجلة التربوية، كلية التربية جامعة الكويت عدد ١٧ المجلد الخامس، صيف ١٩٨٨).

٢- الجبر، سليمان محمد "المشكلات التى تواجه طلاب المواد الاجتماعية فى التربية الميدانية" بحث منشور بكلية التربية جامعة الملك سعود، (مركز البحوث التربوية، ١٩٨٤).

٣- الحريقى، سعد محمد "دراسة ناقدة لبعض القضايا التنظيمية والفنية المرتبطة بالتربية الميدانية بكلية التربية جامعة الملك فيصل "مجلة دراسات تربوية، الجزء ٢٠، المجلد الرابع، أغسطس/ سبتمبر ١٩٨٩م.

٤- خيرى، السيد محمد "الإحصاء النفسى" (الرياض، جامعة الرياض، ١٩٨١).

٥- زكى، سعد يس وآخرون "دراسة تحليلية لمشكلات التطبيقات التدريسية فى كلية التربية بجامعة بغداد" مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، كلية التربية، العدد ٣ المجلد (١) ١٩٨٠.

٦- سرحان، الدمرداش "التقويم وتطوير المناهج" محاضرات فى التقويم التربوى (الرياض، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، ١٩٨٢).

٧- الصانع، محمد عبد الله وآخرون "الإشراف التربوى بدول الخليج العربى: واقعه وتطويره" (الكويت: المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٢).

٨- عبد الحميد، كامل والحيانى، عاصم محمود "تقويم التطبيق فى معهد المعلمين بمحافظة نينوى "المجلة التربوية، كلية التربية جامعة الكويت، العدد ١٦، المجلد الخامس ١٩٨٨.

٩- الكثيرى، راشد حمد "دور مشرف الكلية فى التربية الميدانية من وجهة نظره ووجهة نظر الطالب المتدرب"، (المجلة التربوية، كلية التربية جامعة الكويت، العدد ١٣ المجلد الرابع، يونيو ١٩٨٧.

١٠- مقابلة، نصر يوسف "دراسة استطلاعية فى فعالية الكفايات التعليمية ومصادرها عند معلمى المرحلة الثانوية فى مدينتى أربد وجرش فى الأردن "المجلة التربوية، كلية التربية جامعة الكويت العدد ١٩، المجلد الخامس، شتاء ١٩٨٩.

1- Bennie, (William) A. "The Prologue of the Past" Action in Teacher 1,1 (Summer 1978).

2- Cogan, M.L. (1978), CLINICAL SUPERVISON. Boston, Houghton M, fflin Co.,

3- Copeland, W.D. (1982). "Student – Teacher Performance for Supervisory Approach". Journal for Teacher Education Vol. 54 pp. 32 – 36.

4- Donald, E.R. "Needed: Resident Chinical Swpervisors". Educational Leadership, Fel 1976. Vol. 33 No. 5. Pp. 364: 366.

5- Lang, D.C., (1980) A book for Sredent Teaching and Practicum. Office of field Experiences, School of Education, In diana university, Bollming, In diana, 1980.

6- Mohead, M.A., et al (eds), and others "Northerm Arizona University Cooperating Teacher's Hand book for Secondary Education, Nozthern Arezama, College of Education, Flogstaff, Arizona, 1980.

7- Markowiz, S. (1976) "The Dilemma of Authority in Supervisary Behaviory. Educational Deadership, vol. 33 No 5. Feh. 1976. Pp. 367 – 372.

8- Nosca, D. (1976). "How do Teachers and supervisors value the Role of Edementary superisors? "Educational Leadership Journal

aprill 1976 val. 33 No. 7 pp. 513: 516.

9- Peterson, C.L. (1976). "Belief: Judgement and Action in the international, Michigan, pp. 4759 – 4760 – B.

10- Ravis, C.A. (1976). Clinical Supervision A Timely Approach". Educational Leadership. Vol 33, No. 5. Pp. 361 – 364.

بيانات شخصية

- الاسم (اختيارى) :
- الصفة: طالب (   ) طالبة (   ) مشرف (   ) مشرفة (   )
- التخصص:
- أعلى مؤهل تم الحصول عليه (مشرفون ومشرفات):

(   ) دكتوراه

(   ) ماجستير

(   ) دبلوم خاص (دراسات عليا)

(   ) ليسانس أو بكالوريوس

- عدد سنوات الخبرة فى التدريس:
- عدد سنوات الخبرة فى الإشراف على التربية العملية:
- عدد حصص التدريب الأسبوعية (طلاب وطالبات):

م	المهـــــــام	القيام بها (تنفيذها)		
		غالبا	أحيانًا	نادرًا
	أولاً: التهيئة لبرنامج التربية العملية:			
	يقوم المشرف التربوى (المشرفة التربوية) بما يلى:			
١	عقد لقاء مع الطلبة المتدربين لتعريفهم ببرنامج التربية العملية قبل ذهابهم إلى المدارس.			
٢	تعريف الطلبة بنظام المدرسة والإدارة المدرسية.			
٣	توضيح أهمية العلاقات الإنسانية فى الإدارة المدرسية.			
٤	تأكيد أهمية النمو المهنى والوظيفى للقائمين بالتدريس.			
٥	توضيح أهداف التربية العملية.			
٦	شرح كيفية إعداد الدرس وتحضيره.			
٧	شرح دروس نموذجية يشاهدها الطلبة قبل القيام بالتدريس بالفصول.			
٨	إعطاء الطلبة فرصة للمشاهدة قبل بدء التدريب.			
٩	إعطاء الطلبة فرصة لعمل دروس نموذجية وتصحيح أخطاءهم قبل التدريس.			
١٠	توضيح بعض النقاط المتعلقة بأخلاقيات مهنة التدريس.			
١١	إعطاء الطلبة فرصة للإطلاع على دفاتر تحضير نموذجية.			
-	مهام أخرى تتعلق بالتهيئة .. يرجى ذكرها:			
١٢				
١٣				
١٤				
١٥				
١٦				
	ثانيًا: التدريس:			
	يقوم المشرف التربوى (المشرفة التربوية) بما يلى:			
١	مساعدة الطلبة فى التعرف على مصادر المعلومات فى مجال التدريس فى تخصصهم.			
٢	مساعدة الطلبة فى تنظيم وترتيب خطوات الدرس.			
٣	مناقشة الطلبة فى بعض الأجزاء غير الواضحة فى خطة الدرس.			
٤	تقديم بعض المعلومات المتصلة بالموضوعات الدراسية.			
٥	شرح بعض المفاهيم غير الواضحة فى موضوع الدرس.			

	المهـــــام	القيام بها (تنفيذها)		
		غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٦	توجيه الطلبة إلى أسلوب التدريس المناسب لموضوع الدرس			
٧	توجيه الطلبة إلى أساليب جديدة التدريس.			
٨	مساعدة الطلبة فى حل بعض المشكلة التى تواجههم فيما يخص التدريس.			
٩	الاتصال بالمعلم المتعاون لمعرفة ملاحظاته حول أداء الطلبة المتدربين.			
١٠	تسجيل الملاحظات عن الطلبة المتدربين أثناء قيامهم بالتدريس.			
١١	مساعدة الطلبة على تحسين مهارات التدريس لديهم من خلال المناقشة والمشاهدة.			
١٢	إطلاع الطلبة على ملاحظاته عن أدائهم وتوجيههم للأداء الأفضل.			
١٣	حضور دروس متعددة للطلبة فى فروع المادة المختلفة.			
-	مهام أخرى تتعلق بالتدريس يرجى ذكرها:			
١٤				
١٥				
١٦				
١٧				
١٨				
	ثالثًا: إدارة الفصل: يقوم المشرف التربوى (المشرفة التربوية) بما يلى:			
١	توجيه الطلبة إلى أفضل أساليب إدارة الفصل.			
٢	المساهمة فى حل المشكلات المتعلقة بإدارة الفصل.			
٣	ملاحظة إدارة الفصل مع الطلبة.			
٤	توضيح مدى ارتباط إدارة الفصل بشخصية الطلبة المتدربين.			
٥	توضيح أهمية العلاقات الإنسانية فى إدارة الفصل.			
٦	توضيح دور المناقشة مع التلاميذ (التلميذات) فى إدارة الفصل.			
-	مهام أخرى تتعلق بإدارة الفصل .. يرجى ذكرها			
٧				
٨				
٩				
١٠				
	رابعًا: المناهج المدرسية: يقوم المشرف التربوى (المشرفة التربويه) بما يلى.			

م	المهـــــام	القيام بها (تنفيذها)		
		غالبًا	أحيانًا	نادرا
١	مساعدة الطلبة فى صياغة الأهداف العامة لموضوع الدرس.			
٢	مساعدة الطلبة فى تحديد الأهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع.			
٣	مساعدة الطلبة فى معرفة التسلسل المنهجى لموضوعات المقرر الدراسى.			
٤	مراجعة موضوعات المقرر الدراسى الذى يقوم الطلبة بتدريسه وتوزيعه على الحصص طول الفصل الدراسى.			
٥	مساعدة الطلبة على فهم الموضوعات غير الواضحة فى المقرر الذى يقومون بتدريسه.			
٦	التأكيد على أهمية استخدام الوسائل التعليمية وتوضيح كيفية استخدامها.			
-	مهام أخرى تتعلق بالمناهج المدرسية .. يرجى ذكرها:			
٧				
٨				
٩				
	خامسًا: الامتحانات:			
	يقوم المشرف التربوى (المشرفة التربوية) بما يلى:			
١	مساعدة الطلبة فى معرفة كيفية تقويم المتعلمين بصفة عامة.			
٢	مساعدة الطلبة فى طريقة عمل الامتحانات.			
٣	مساعدة الطلبة فى صياغة أسئلة لدرس ما.			
٤	تشجيع الطلبة على أن تكون أسئلة الامتحان متنوعة.			
٥	شرح طريقة تصحيح الامتحان وتوزيع العلامات.			
٦	توضيح الأساليب الإحصائية فى تفسير النتائج.			
٧	توضيح الاستفادة من النتائج فى حياة الطلبة العملية.			
-	مهام أخرى تتعلق بالامتحانات .. يرجى ذكرها:			
٨				
٩				
١٠				
	سادسًا: تقويم الطلبة المتدربين:			
	يقوم المشرف التربوى (المشرفة التربوية) بما يلى:			
١	توضيح أهمية التقويم فى تصحيح مسار العملية التعليمية.			
٢	شرح أساليب التقويم المختلفة.			
٣	توضيح أهداف عملية التقويم.			

م	المهـــــام	القيام بها (تنفيذها)		
		غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٤	توضيح مراحل التقويم المختلفة وأهمية كل مرحلة منها.			
٥	التأكيد على أهمية امتلاك الطلبة فى عملية تقويمها.			
٦	التأكيد على أهمية شخصية الطلبة فى عملية التقويم.			
٧	التأكيد على أهمية امتلاك الطلبة مهارات التدريس.			
٨	التأكيد على ضرورة إعداد الدرس وتحضيره وتنفيذه وأهميـــة ذلــك فى عملية التقويم.			
٩	تحديد التقويم النهائى للطلبة بعد التشاور مع المعلم المتعاون.			
١٠	مساعدة المعلم المتعاون فى كتابة تقرير التقويم النهائى للطلبة المتدربين..			
-	مهام أخرى تتعلق بتقويم الطلبة .. يرجى ذكرها:			
١١				
١٢				
١٣				

ملحق رقم (١)

استبيان جول

مهام المشرف التربوى ومدى تحقيقها فى برنامج التربية العملية

بجامعة الملك فيصل

بسم الله الرحمن الرحيم

زملائى وزميلاتى المشرفون والمشرفات على التربية العملية .. أعزائى الطلاب والطالبات .. السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ..

فى سبيل تحقيق أهداف التربية العملية ومن أجل تحقيق مستوى أفضل من الأداء والتعرف على واقع مهام المشرف التربوى والمشرفة التربوية، صمم الاستبيان الحالى الذى يتضمن عددًا من المهام التى ينبغى أن يقوم بها (أو ببعضها) المشرف على التربية العملية.

رجاء التكرم بإبداء الرأى فى المهام التالية على حسب المستويات الآتية:

(دائمًا) (أحيانًا) (نادرًا)

يوضع علامة (فى المكان الذى يناسب رأيك فى ذلك النشاط أو العمل (المهمة).

وهذه الإجابات لغرض البحث العلمى فقط.

وفقنا الله وإياكم لما فيه الخير ..

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..

الباحثتان

ملحق رقم (٢)

معاملات الارتباط بين فئات العينة الأربع ودلالتها الإحصائية لكل محور من محاور الاستبيان

الارتباط / المحاور	طلاب طالبات	مشرفين مشرفات	طلاب مشرفين	طالبات مشرفات
التهيئة لبرنامج التربية العملية	٠.٨٣ دال	٠,٣٧ غير دال	٠,٤٦ غير دال	٠,٨٢ دال
التدريس	٠,٨٦ دال	٠,٥٤ غير دال	٠,٥٧ دال ٠,٠٥	٠.٥٩ دال٠,٠٥
إدارة الفصل	٠,٥٧ غير دال	٠,١٤ غير دال	٠,٥٤ غير دال	٠,٨ غير دال
المناهج المدرسية	٠,٩١ دال ٠,٠٥	٠,٦٨ غير دال	٠,٨٨ دال ٠,٠٥	٠,٩٤ دال
الامتحانات	٠,٤٣ غير دال	٠,٩٥ دال	٠,٩٧ دال	٠,٧٥ غير دال
تقويم الطلبة المتدربين	٠,٨٩ دال	٠,٧٢ دال ٠,٠٥	٠,٦٨ دال ٠,٠٥	٠,٨٩ دال

فهرس المحتويات